DUMITRU SALADE

DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI

320.962

IPC IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE

BIBL. CENTR. UNIV.
M. EMINESCU - IAȘI
II 320.962

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3-7586

DUMITRU SALADE

DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI

005855
B.C.U. - IASI

IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A., BUCUREȘTI

Colecția *Idei Pedagogice Contemporane*
este inițiată de dr. Constantin Floricel
și coordonată de dr. Sorin Cristea

ISBN: 973-30-5933-1

Copyright © 1998 Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate Editurii Didactice și Pedagogice, R.A.

13.05.1998
B.C.U. „M. EMINESCU"
— I A Ș I —
ab 806-509

37.011
268
37.03
37.041
Educație
Educație religioasă
Educație morală
Educație estetică
Autoeducație

Redactor: MIRELA CONSTANTIN
Tehnoredactor: ELENA OPRIȘEANU
Coperta colecției: DOINA BARANOVSCHI

Cuvânt înainte

Ştiinţele pedagogice, ca şi altele, de altfel, se găsesc într-un activ proces de afirmare, de restructurare şi îmbogăţire a conţinutului lor. Extinderea sferei de influenţare a lor, ca şi precizarea tot mai mult a limbajului pedagogic, au generat apariţia unor noi ramuri ştiinţifice în acest domeniu (pedagogia familiei, pedagogia ocrotirii, pedagogia militară, pedagogia axiologică, pedagogia creativităţii etc.), ceea ce a determinat oarecari progrese şi în domeniul cercetării şi al practicii pedagogice. Multitudinea studiilor, a curentelor, a orientărilor şi a abordărilor domeniului educaţional fac tot mai necesare unele studii de sinteză care să faciliteze organizarea şi desfăşurarea proceselor educaţionale din şcoală şi din afara ei.

Între aceste „căutări" se înscrie şi lucrarea „Dimensiuni ale educaţiei", care încearcă să stabilească unele relaţii între diferitele aspecte şi domenii ale activităţii educaţionale. Accentul pus pe „dimensiunile educaţiei", nu vrea să subaprecieze rolul didacticii, al instrucţiei, ci dimpotrivă să sublinieze necesitatea accentuării caracterului sistemic al întregului domeniu educaţional, care vizează dezvoltarea integrală a personalităţii.

Lucrarea „Dimensiuni ale educaţiei" reprezintă rezultatul unor preocupări mai vechi ale autorului şi a prelucrării unor studii şi articole publicate în decursul anilor. În linii mari, lucrarea se bazează pe textele cărţii „Educaţie şi personalitate" (1995), pe care le completează cu altele noi, menite să întregească domeniul şi să-i completeze informaţia cititorului.

Multe din aceste probleme au făcut obiectul unor preocupări ale autorului şi au devenit suportul unor convingeri ferme cu privire la necesitatea şi posibilitatea reconsiderării şi redefinirii unor categorii, opinii şi atitudini, privind domeniul educaţional pentru a înviora şi accentua progresul mult aşteptat de şcoala noastră în această direcţie.

Termenul de „dimensiuni" ale pedagogiei, ale personalităţii, ale educaţiei, ale educaţiei morale etc. vrea să evidenţieze trăsături ale domeniilor respective, nivelul atins de acestea în dezvoltarea lor, precum şi notele specifice proprii unui domeniu sau altul. Departe de noi gândul de a goli de conţinut prin noţiunea de „dimensiuni" componentele esenţiale ale fenomenelor şi proceselor psihosociale

luate în discuție, dar ele definesc mai concret, mai obiectiv structurile și nivelurile caracteristice acestora.

„Pedagogia — scrie profesorul clujean D. Todoran, în acest sens — se pare că ar porni de la premisa că dimensiunile educației (s.n.) ni se înfățișează, în ultima analiză, ca procese fundamentale și elementare de înaurire reciprocă, dintre societate și persoana umană" (p. 27)[1].

Unele probleme luate în discuție aici și-au schimbat, între timp, orientarea și suportul științific. Este vorba, între altele, despre caracterul integrator al filosofiei, despre fundamentarea teoretică a relației educației cu axiologia și cu alte discipline filosofice.

Este apoi vorba atât de procesele psihologice implicate în formarea personalității, care au cunoscut salturi și schimbări esențiale în explicarea învățării, a personalității, a autoeducației etc., de la psihologia tradițională până la psihologia cognitivă, cât și de o argumentare suplimentară a proceselor educaționale.

Progrese serioase, care s-au răsfrânt pozitiv și asupra explicării unor procese pedagogice, a înregistrat și sociologia, care oferă științelor educației sugestii și perspective atrăgătoare pentru educația permanentă și pentru integrarea socioprofesională.

Schimbări remarcabile s-au înregistrat și în domeniul științelor educației concretizate pe de o parte în apariția unor noi ramuri și, pe de alta, în modificarea raporturilor acestora cu alte domenii de activitate (tehnic, economic, sanitar etc.).

Volumul se înscrie în categoria lucrărilor adresate personalului didactic și tuturor celor care, într-o formă sau alta, exercită și o „funcție" educativă în profesiunea de bază pe care o practică și care sunt destul de numeroși și uneori prea puțin sau deloc calificați în acest domeniu. Având convingerea că informația pedagogică, bazată pe știință și verificată în practică, poate face servicii importante practicii educative și poate consolida rezultatele pozitive existente la ora actuală oferă cititorilor câteva sugestii și recomandări care le-ar putea fi utile.

Socotim că lucrarea de față este mai degrabă un prilej de meditație și de autoanaliză a situației în care ne găsim fiecare, sub acest raport, și de a găsi căile potrivite pentru a contribui la ameliorarea relațiilor sociale și a situației noastre în contextul comunității căreia îi aparținem.

[1] Todoran D., Văideanu G., (sub red.) *Fundamentarea pedagogiei*, Vol. I, București, E.D.P., 1970

Acesta este și motivul pentru care ne-am oprit mai puțin asupra problemelor de didactică, ale învățării, despre care există mai multe studii și am făcut loc altora care depășesc, adeseori, cadrul școlii și se adresează categoriilor largi de cetățeni și educatori.

De aceea ne-am oprit la discutarea unor probleme ca cele ce urmează:

Cap. I: *Educația — obiect de studiu al științelor pedagogice* în care am încercat să circumscriem aria educației, ca proces de esență socială și să schițăm perspectiva dezvoltării științelor pedagogice al căror obiect este educația.

Cap. II: *Educația intelectuală — condiție a formării unei personalități integrale* — examinează succint specificul și contribuția acesteia la construirea și desăvârșirea unei adevărate personalități creatoare.

Cap. III: *Educația morală și religioasă — nucleu al unei adevărate personalități* — subliniază prioritatea și ponderea pe care aceste laturi trebuie să le aibă în devenirea și dezvoltarea unui cetățean conștient, responsabil și credincios.

Cap. IV: *Educația și integrarea socioprofesională* îmbină două probleme ce se intercondiționează: educația și orientarea, ca premise ale unei reușite integrări socioprofesionale.

Cap. V: *Educația estetică — componentă esențială a culturii generale* — pledează pentru cultivarea frumosului în toate compartimentele vieții, de la natură și artă până la relațiile sociale.

Cap. VI. *Educația permanentă — un imperativ categoric al zilelor noastre* — un principiu care să acționeze sistematic din ce în ce mai evident, schițează câteva obiective care ar trebui să ne mobilizeze.

Cap. VII: *Autoeducația — calitate a omului modern* — pune în evidență posibilitățile și condițiile realizării unui program concret de autoformare și autodepășire.

În ansamblu, cele 7 capitole îi oferă cititorului tânăr sau vârstnic, bărbat sau femeie, indiferent de profesiune, o imagine cât mai fidelă și mai cuprinzătoare cu privire la posibilitățile educației azi și mai ales un îndemn la punerea în aplicare a unora din recomandările și sugestiile autorului cu privire la contribuția îmbunătățirii vieții noastre sociale. Educația reprezintă o condiție de a putea depăși prezentul, de a pregăti viitorul, prin ea putând lichida unele din dificultățile care erodează viața socială și putem contribui la asanarea climatului psihosocial al oricărei comunități umane.

Interferența educației cu cultura, poluarea ei politică, prezența unui număr tot mai mare de factori, unii dintre ei motivați comercial, care influențează conduita și dezvoltarea individului (presa,

radio, tv., cinematograful, cluburile, taberele, organizațiile de toate genurile, etc.) departe de a ușura sarcina școlii, dimpotrivă, o îngreunează. Problema coordonării tuturor acțiunilor acestora, alinierea obiectivelor potrivit unor principii compatibile cu scopurile educației, caracterul spontan și uneori incoerent al unora din acestea a pus școala în fața unor dificultăți care adeseori o depășesc.

În fața unei asemenea avalanșe de influențe nici pregătirea educatorilor — nu numai a celor de la catedră — nu este pe măsura cerințelor de care dispune școala. Mijloacele de prevenire, de combatere sau de corectare a unor manifestări negative sunt puțin eficiente, iar cele ale „societății educative" aproape inexistente. În legătură cu diversitatea acestor divergențe, poate că pedagogia nu subliniază suficient importanța *caracterului unitar* al întregii dezvoltări a individului.

Este drept că cerințele vieții devansează problemele educative, dar științele pedagogice trebuie să depășească prezentul și să ofere câteva perspective optimiste la realizarea cărora sunt solicitați toți cei competenți și binevoitori, ținând seama că factorul social acționează în toate manifestările umane (D. Todoran, 1970) și influențează, în general, orice sector al existenței noastre.

O astfel de prezentare a faptelor am considerat că-i ajută cititorului, pe de o parte să selecționeze cu grijă influențele mediului înconjurător, pe de alta să le valorifice cu efect în folosul și în interesul propriu și în cel al comunității căreia îi aparține.

Considerăm că această libertate de opțiune lăsată cititorului este de natură să-i stimuleze dorința și capacitatea de a-și pune în serviciul colectivității întreaga sa disponibilitate creativă.

Apreciem că sprijinind năzuința fiecărui individ de a-și găsi și afirma *identitatea,* socotindu-se un participant activ la efortul de autoperfecționare a unei colectivități, nu facem decât să confirmăm justețea unei orientări optimiste și realiste. Schițând un model acțional — educație — autoeducație — orientare — educație permanentă — în care agentul principal este el — omul concret, n-am neglijat nici contextul social în care acesta își caută un rost și posibilitățile de realizare și afirmare prin *integrarea* socioprofesională.

Orientarea bipolară a conduitei fiecărei persoane pentru a-și construi și apăra *identitatea,* pe de o parte, și de a-și valorifica șansele de integrare într-o societate compartimentată pe grupuri de interese, pe de altă parte, reprezintă un sprijin esențial în organizarea și dirijarea *autoformării* și perfecționării, potențând încrederea în

forțele proprii, în perfectibilitatea și în succesul unei inițiative judicios pregătite.

Firește că apariția unei noi lucrări în acest domeniu nu înseamnă automat și soluționarea tuturor dificultăților și deficiențelor identificate în acest domeniu atât de sensibil și de complicat. Orice lucrare de acest gen tinde însă, în mod deschis sau nu, să-l *sensibilizeze* pe cititor, să-l atragă în cercul celor care se declară preocupați de creșterea nivelului de educație și de influența pe care o putem exercita prin educație asupra calității relațiilor sociale.

Sensibilizarea cititorului, pe care mizează orice autor poate fi un răspuns satisfăcător dat așteptărilor și speranțelor acestuia și un indiciu că aria celor care se implică într-o activitate formativă și autoformativă se lărgește treptat, lucrări de acest gen venindu-le în ajutor.

D. S.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

forțele proprii, în perfectibilitatea și în succesul unei inițiative judicioase pregătite.

Firește că aparția unei noi lucrări în acest domeniu nu înseamnă automat și soluționarea tuturor dificultăților și deficiențelor identificate în acest domeniu atât de sensibil și de complicat. Orice lucrare de acest gen tinde însă, în mod deschis sau nu, să-l sensibilizeze pe cititor, să-l atragă în cercul celor care se declară preocupați de creșterea nivelului de educație și de influența pe care o putem exercita prin educație asupra calității relațiilor sociale.

Sensibilizarea cititorului, pe care mizează orice autor poate fi un răspuns satisfăcător dat așteptărilor și speranțelor acestuia și un indiciu că arta celor care se implică într-o activitate formativă și autoformativă se îmbogățește treptat, lucrări de acest gen venindu-le în ajutor.

D. S.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

CUPRINS

Cuvânt înainte 3

Cap. I. — Educația — obiect de studiu al științelor pedagogice 13
1.1. Educația în contextul societății contemporane 13
1.2. Educația privită prin definițiile ei 17
1.3. Funcțiile educației 28
1.4. Caracterul sistemic al educației 33
1.5. Dinamica finalităților educației 34
1.6. Științele educației cu fața spre viitor 37
Bibliografie 42

Cap. II. — Educația intelectuală — condiție a formării unei personalități integrale 45
2.1. Semnificații ale educației intelectuale în societatea contemporană . . 46
2.2. A învăța să înveți — regula de aur a instruirii și autoinstruirii . . 49
2.3. Riscurile unui intelectualism unilateral și exagerat 55
2.4. Creșterea eficienței activității intelectuale 58
2.5. Stimularea creativității 60
Bibliografie 67

Cap. III. — Educația morală și religioasă — nucleu al unei adevărate personalități 70
3.1. Prioritatea educației morale 71
3.2. Esența și sarcinile educației morale 72
3.3. Formarea conștiinței și a conduitei morale 78
3.4. Educația morală și religioasă — acțiuni complementare 86
3.5. Atitudinea — indicator al conduitei moral-civice 97
Bibliografie 101

Cap. IV. — Educația și integrarea socio-profesională 103
4.1. Educație și orientare — procese complementare 103
4.2. Integrarea socioprofesională — important deziderat social 110
4.3. Opțiunea profesională — premisă a integrării socioprofesionale . . 118
4.4. Coordonate și niveluri ale integrării 125
4.5. Pregătirea și evaluarea integrării 139
Bibliografie 150

Cap. V. — Educația estetică — o componentă esențială a culturii generale . 153
5.1. Educația estetică în lumea contemporană 153
5.2. Obiectivele educației estetice și artistice 156
5.3. Modalități de realizare a obiectivelor educației estetice 162
5.4. Dezvoltarea aptitudinilor creatoare ale elevilor 169
Bibliografie 171

Cap. VI. — Educația permanentă — un imperativ categoric al zilelor noastre 173
6.1. Educația permanentă, o necesitate obiectivă 174
6.2. Fundamentele teoretice ale educației permanente 180

6.3. Obiective ale educației permanente 184
6.4. Forme și conținut în educția permanentă 188
6.5. Pregătirea educatorilor în perspectiva generalizării educației permanente 193
Bibliografie 196

Cap. VII. — **Autoeducația — calitate a omului modern** 197

7.1. Autoeducația — dimensiune a educației integrale 198
7.2. Implicațiile sociale ale autoeducației 201
7.3. Autocunoașterea — condiție a autoinstruirii și a autoeducației . . 204
7.4. Condiții și dificultăți în autoeducație 210
7.5. Metode și procedee de autoeducație 215
Bibliografie 225
Dimension of Education. Summary 227
Dimensionen der Erziehung. Zusammenfassung 229

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONTENTS

Foreword 3

Chapter I. Education — object of study of pedagogic sciences 13

1.1. Education within the context of contemporary society 13
1.2. Education regarded through its definitions 17
1.3. Functions of education 28
1.4. The systemic character of education 33
1.5. The dynamics of educational purposes 34
1.6. Education sciences with a view to future 37
Bibliography 42

Chapter II. Intellectual education — a condition of the formation of a complete personality 45

2.1. The significance of intellectual education in the contemporary society 46
2.2. Learning how to learn — a golden rule of instruction and self-instruction 49
2.3. The risks of a unilateral and exagerated intellectualism 55
2.4. The growth of intellectual activity efficiency 58
2.5. Stimulation of creativity 60
Bibliography 67

Chapter III. Moral and religious education — the nucleus of a real personality 70

3.1. Priority of moral education 71
3.2. The essence and tasks of moral education 72
3.3. The genesis of conscience and of moral behaviour 78
3.4. Moral and religious education — complementary actions 86
3.5. Attitude — an index of moral and civic behaviour. 97
Bibliography 101

Chapter IV. Education and social-professional integration 103

4.1. Education and orientation — complementary processes 103
4.2. Integration — an important social desideratum 110
4.3. Professional option — a premise of social-professional integration . 118
4.4. Coordinates and levels of integration 125
4.5. Preparation and evaluation of integration 139
Bibliography 150

Chapter V. Esthetic education — an essential component of general culture . 153

5.1. Esthetic education in contemporary world 153
5.2. Objectives of esthetic and artistic education 156
5.3. Means of achieving an esthetic education 162
5.4. Development of creative skills with pupils 169
Bibliography 171

hapter VI. Permanent education — an essential demand of our days . . . 173

6.1. Permanent education — an objective demand 174
6.2. The theoretic bases of permanent education 180
6.3. Objectives of permanen education 184

6.4. Forms and content of permanent education 188
6.5. Teachers training with a view to the generalization of permanent education 193
Bibliography 196

Chapter VII. Self-education — a quality of modern man 197
7.1. Self-education — a dimension of total education 198
7.2. Social implications of self-education 201
7.3. Self-cognition — a condition of self-instruction and self-education 204
7.4. Conditions and difficulties in self-education 210
7.5. Methods and procedures of self-education 215
Bibliography 225
Dimensions of Education. Summary 227
Dimensionen der Erziehung. Zusammenfassung 229

Capitolul 1

EDUCAȚIA — OBIECT DE STUDIU AL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE

„Nu există alt drum pentru viitor decât educația și iar educația".

F. Mayor

1.1. EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

O analiză, oricât de sumară, a fenomenelor sociale pune în evidență, încă de la început, dinamica acestora, modificările suferite de ele de-a lungul timpului, influențele asimilate din partea unor factori interni sau externi, precum și interdependența, simplă sau complexă a acestor fenomene. Cu cât un fenomen supus analizei este mai complex, cu atât dezvoltarea relațiilor sale cu altele apare ca fiind dificilă și mai pretențioasă.

Educația este unul dintre aceste fenomene: proces și acțiune, apărut în și o dată cu societatea umană, care a suferit pe parcursul dezvoltării sale modificări esențiale. De la acțiunea empirică de pregătire a generației tinere pentru viața socială, până la o acțiune fundamentată științific, racordată la progresele generale ale științelor și tehnicilor, educația a parcurs un drum lung devenind o adevărată știință cu statut propriu. Progresele realizate în această direcție au făcut din educație o componentă fundamentală a vieții sociale, o necesitate obiectivă a oricărei comunități umane, un factor de socializare și de progres continuu, comunitar. Ea a polarizat atenția tuturor agenților sociali în sensul cointeresării lor în sprijinirea și dezvoltarea ei.

Trăsăturile caracteristice ale societății contemporane imprimă unele note specifice educației, aliniind-o la dimensiunile epocii pe care, în prezent, o parcurgem. Astfel, educația este privită azi ca fenomen la nivel *planetar*, ea fiind considerată ca una din activi-

tățile care pot favoriza, prin funcțiile și specificul său, comunicarea, apropierea și conlucrarea dintre națiuni, zone și culturi.

Prin caracterul ei social, umanitar ea tinde să genereze și să satisfacă principalele expectații și revendicări ale oricărei comunități umane: dreptul la independență, la instruire, îndatoriri cu privire la respectul reciproc, demnitatea, responsabilitatea, înțelegerea și cooperarea.

În același timp ea îmbrățișează *toate aspectele dezvoltării individualității,* privește persoana în ansamblu, în relație cu mediul și cu membrii comunității căreia îi aparține sub aspectul dezvoltării fizice, morale, spirituale, axiologice etc.

Această tendință de *globalitate* și de ubicuitate a educației presupune și chiar impune elaborarea acțiunii formative dintr-o perspectivă multidisciplinară. Un asemenea mod de abordare a fenomenului educativ a impus accentuarea caracterului său rațional sau științific, tehnic operațional și umanist-competitiv.

Concomitent, evoluția rapidă, ritmul accelerat al schimbărilor, probabilitatea apariției unor conflicte, catastrofe, dezastre etc., precum și presiunea unor exigențe morale, tehnice, ecologice ș.a. obligă societatea, prin specialiști și mai nou, experți, să analizeze și să reconsidere periodic întregul domeniu al educației, în toți vectorii săi (finalități, structuri, principii, conținuturi, resurse etc.)

Progresul social până la intelectualul branșat de rețeaua INTERNET de informații a parcurs un lung traiect trasat și asigurat de educație.

Am mai putea spune că prin educație se înțelege tocmai „deplasarea" de la instinctualitate la ideal, de la individ la personalitate, de la condiționare la libertate, de la reflectare la cunoaștere și de la reflex la intenție.

Epoca actuală a informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependențelor economice, culturale, industriale, sanitare, ecologice etc. dar mai ales a tehnologiilor de comunicare pune probleme cu care omenirea, firește, nu s-a confruntat nicidoată în întreaga sa istorie sau, cel puțin, nu la dimensiunile acestea. Faptul obligă umanitatea în ansamblul ei, dar și fiecare stat în parte, să analizeze și să stabilească un raport just între valorile materiale și idealurile spirituale, să opteze pentru un sistem axiologic care să-i asigure o evoluție continuă și deschisă unui progres continuu și mai ales să-i garanteze o dezvoltare pe măsura așteptărilor sale. În acest caz, stabilirea unor priorități apare ca o obligație firească. Și, cum educația constituie o cale importantă de asigurare a tuturor acestor expectanțe rămâne ca prin ea să creăm condiții corespunzătoare colaborării între națiuni, păcii, toleranței, dezvoltării unei economii

prospere, conservării mediului, creşterii calităţii vieţii şi, în general, reînnoirii fiecărei societăţi prin propriile sale resurse de creativitate şi prin cultivarea identităţii sale istorice. Din această perspectivă educaţia reprezintă principalul factor, patul germinativ al integrării europene şi transoceanice cu aportul definitoriu al specificului naţional.

Progresele înregistrate pe plan mondial în domeniul cercetării pedagogice, înţeleasă ca un „efort de a măsura faptele pedagogice, de a le studia condiţiile şi a le determina legile" (Buyse, 1969) au şi ar trebui să aibă, în continuare, potenţialitatea de a fi mai rapid şi mai sistematic extrapolate şi oferite practicii pedagogice regionale.

Considerăm justă observaţia lui G. Mialaret, după care: „Ştiinţele educaţiei — discipline situate, cum se întâmplă astăzi cu multe alte discipline — la răspântia mai multor direcţii ştiinţifice, constituie un domeniu bogat şi greu de exploatat: ele cer o pregătire multivalentă şi includ deja disciplinele speciale, care pot deveni dăunătoare tocmai din lipsa de cultură generală a celor care abia acum le descoperă. Pledăm cu căldură pentru dezvoltarea tuturor ştiinţelor educaţiei şi pentru iniţierea tuturor educatorilor în aceste noi domenii" (27).

Dacă am enumera principalele formulări pentru definirea fenomenului am totaliza peste 120 definiţii. Se explică deci, de ce încercările făcute de a sintetiza într-o formulare funcţională, elementele ei specifice şi a le conecta la ritmurile atât de alerte ale vieţii moderne sunt tot mai numeroase. Acest lucru nu e ceva nou; fiecare epocă a încercat să pună de acord orientarea educaţiei (scop, conţinut, principii, organizare) cu prezentul şi viitorul societăţii întrevăzut la momentul respectiv valorizând în felul acesta, într-o direcţie sau alta, experienţa etapelor anterioare.

In condiţiile societăţii contemporane specializarea a devenit performantă când nivelul de cultură generală, dar şi modulară s-a ridicat simţitor, şcolii revenindu-i misiuni tot mai complexe cu privire la pregătirea competenţelor. Motiv pentru care şi problema educaţiei a suferit modificări substanţiale, numeroase foruri internaţionale* examinând-o dintr-o perspectivă nouă, sugerând şi imprimând direcţii de activitate pentru etapele următoare. Ca o continuitate, analizele făcute şi pornite de pe poziţii diverse subliniază cu insistenţă rolul şi valoarea educaţiei în procesul devenirii umane. „Cetatea educativă", „educaţia permanentă", „autoeducaţia", „educaţia tehnologică", „educaţia prospectivă şi participativă" etc. au de-

* — B.I.E.; U.N.E.S.C.O.; Institutul de educaţie din Hamburg ş.a.

venit preocupări curente, domenii în care operează nu numai specialiștii în științele educației, ci și experții din domeniile de mai mare mobilitate. Numeroase publicații și rapoarte oficiale argumentează convingător[1] faptul că educației îi revin funcții și responsabilități tot mai mari. În pofida faptului că mediul socio-cultural (presa, radio, T.V., cinematograful), cel multimedia, a devenit unul educațional și că un copil primește azi mult mai multă informație din partea acestei ambianțe decât în trecut, școlii îi revin misiuni mult mai mari și mai pretențioase. Să amintim doar faptul că pentru a beneficia de întregul echipament tehnic de care dispune societatea contemporană și pentru a valorifica pe deplin valențele acestuia, copilul trebuie să fie pregătit altfel decât până acum, pentru a-l utiliza rațional și cu eficiență. Limbajele felurite ale acestor mijloace moderne trebuie să fie însușite, înțelese și folosite corect, ori lucrul acesta nu este deloc ușor, mai ales ținând seama că uneori contactul cu ele este impus încă din primii ani de viață și că, uneori, nici părinții nu au primit o astfel de pregătire. Dar dacă ne gândim la sarcinile și conținutul educației privind cultivarea spiritului cooperant între state, solidaritatea și toleranța în rândurile tineretului, evitarea poluării ecologice și informaționale etc. înțelegem ușor că lucrurile azi s-au complicat mult în raport cu trecutul, chiar cu cel mai apropiat. Dacă am restrânge sfera preocupărilor din acest domeniu numai la interesele, aspirațiile și preocupările individului (informația permanentă, autodeterminarea, perfecționarea și reciclarea etc.) și încă am putea vorbi despre creșterea volumului de sarcini ale educației în familie și în școală. Totuși, în *amalgamul* și în iureșul de preocupări al vieții în societățile civilizate contemporane pentru mulți, educația apare ca un fenomen banal, firesc și inerțial, fără o semnificație identificată. Singură instruirea mai păstrează o oarecare importanță, prin determinare cantitativă. Autoinstruirea este și ea considerată, în epoca exploziei informației ca un fenomen de consistență incertă. Întrebarea care se pune: de ce se confundă educația cu instrucția? Nu cumva extinderea sferei educației duce la o diluare și la anularea specificului ei?

Extinzându-se treptat la întreaga scară a societății educația a devenit, în zilele noastre, una din dimensiunile fundamentale ale so-

[1] Faure Edgar, *A învăța să fii*, București E.D.P. 1974
— Thomas J., *Marile probleme ale educației în lume*, București, E.D.P. 1977
— Combon J., Delchet R., Lefèvre L., *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, București, E.D.P. 1977

cietății contemporane (Faure), nu numai prin sfera ei, ci și prin varietatea conținutului.

Nu numai în profesiune, ci și în viața socială, în ansamblul ei, educația devine atât o premisă, cât și un rezultat care condiționează atitudinea și conduita individului. Sensibilitatea pentru relațiile sociale, pentru civismul lor, pentru nota lor estetică, responsabilitatea pentru viața familială, interesul pentru activitatea productivă, preocuparea pentru autoperfecționarea profesională și grija pentru autorealizare, în general, sunt urmarea firească a educației primite.

Să reținem însă că nimeni nu mai poate cuprinde azi, prin forțele proprii, domeniile vaste ale activității sociale și mai ales nu le poate aprofunda pe toate. Specializarea a devenit tot mai necesară, dar în același timp, se accentuează și nevoia de sinteză, de unitate. Au apărut instituții și organisme specializate în a oferi informații, studii documentare, sinteze etc. de natură să-i ajute omului de știință, cercetătorului sau funcției manageriale să-și facă o imagine de ansamblu într-o problemă sau alta. Se vorbește tot mai mult despre o viziune sistemică în domenii variate, tocmai ca o expresie a aspirațiilor omului spre *unitate* și *sinteză*.

Într-un mediu care s-a complicat foarte mult și într-o societate în care competența este pe primul plan speranțele puse în educație sunt îndreptățite.

1.2. EDUCAȚIA PRIVITĂ PRIN DEFINIȚIILE EI

Deși multe (peste 120), definițiile educației sunt departe de a epuiza subiectul deoarece fiecare epocă pune în fața instituțiilor ei de cultură și de educație sarcini noi, obiective specifice etapei pe care o parcurge, ceea ce obligă la reconsiderări și adaptări cu preocuparea continuei operaționalizări.

Astfel, definiția formulată de **Gaston Berger** (5) relevă ansamblul „mijloacelor și disciplinelor prin care ne străduim să-i conducem pe elevi sau pe studenți de la copilărie la vârsta adultă", oferind o înțelegere tehnică a educației și nu propriu-zis procesuală.

Asemănător definește educația și **Henri Piéron** în al său „Dicționar" (31): („ansamblu de mijloace cu ajutorul cărora este dirijată dezvoltarea copilului").

A pune accentul pe „mijloacele" prin care se realizează educația înseamnă a subordona procesul educației, metodelor, înseamnă a privi din exterior, de la tehnici către scop.

R. Dotrens (20), deși lărgește sfera, nu spune nimic despre scopul acestei acțiuni: „Considerată din punct de vedere general, educația este o acțiune. Înțeleasă ca o *acțiune* pe care o exercităm asupra noastră înșine și asupra semenilor noștri educația este integrată în ansamblul activităților sociale.

În „Educație și democrație", R. Dottrens scrie: „A educa înseamnă a integra omul într-un mediu de interdependențe unde fiecare primește în măsura în care dă, căci corpul social nu capătă preț decât prin valoarea personală a fiecăruia din cei care îl formează" (16).

Fiecare din cele trei definiții-caracterizări ale educației menționate pune accent pe câte un element: prima, pe *acțiunea* ce o exercităm asupra altora sau asupra noastră, a doua, pe *scopul* urmărit (a-i apropia de starea de adult) și a treia, pe un element mai general, *integrarea* într-un mediu de interdependențe care le subordonează pe toate celelalte. Este un exemplu clar care arată cât de complex poate fi înțeleasă educația.

M. Debesse (16) afirmă că: „A educa înseamnă a înălța. A înălța copilul până la starea de om", precizând în continuare că: „Educația nu creează omul, ea îl ajută să se creeze". Se recunoaște astfel funcția umanizatoare a educației și preocuparea ei de a-l înzestra pe copil cu atributele caracteristice adultului.

Prin definiția formulată de **Skinner** educația este: „procesul de învățământ și dezvoltarea prin învățare", procesul educativ fiind înțeles ca o activitate formativă, iar acțiunea educativă ca un proiect sau program de construire integrală a omului. „Educația este considerată drept cultura inteligenței, a spiritului"[1], scrie Skinner, reducându-i sfera doar la dezvoltarea inteligenței. În acest sens educația se confundă și se reduce ușor la învățare.

În raportul Faure* educația este concepută ca proces nu al devenirii individuale și de dobândire a unor modalități de exprimare proprii (22). O asemenea înțelegere îngustează sensul noțiunii de educație și-l privează tocmai de ceea ce are ea mai specific: esența ei socială. Totuși, în același raport se scrie că educația este văzută ca un factor esențial al devenirii și aceasta în special în momentul de față, deoarece ei îi revine, în definitiv, misiunea de a pregăti oamenii să se adapteze schimbărilor, ceea ce este caracteristica esențială a epocii noastre", de unde rezultă clar nu numai importanța și rolul educației, ci și caracterul ei social.

---

[1] Skinner B. J., *Revoluția științifică a învățământului*, E.D.P., București 1971, pag. 6.

Caceres (34) definește educația drept „posibilitate oferită tuturor de a face sinteza între practica lor cotidiană și viața lor intelectuală", apropiind și el înțelegerea educației de perspectiva socială. Este curios însă cum în ambele definiții se rezervă un loc important experiențelor individuale și practicii, menite să înlesnească formarea individului și se subliniază necesitatea îmbinării lor.

Lucrarea lui **J. Thomas** (36) afirmă că „educația se află pretutindeni în schimbare, pledoaria sa acordând un cadru larg educației permanente, care ar urma să câștige teren.

Conceptul de educație este înțeles în sensul cel mai general de către **Malcom S. Adiseshiah** (India) care dă educației o definiție cu prinzătoare și actuală: „Educația constă în a-i învăța pe alții să învețe a combina diferite metode de învățare pentru a putea răspunde unor nevoi diferite, a utiliza sistematic, în același scop, toate tehnicile moderne și tehnologiile disponibile — de la învățământul programat cu ajutorul computerilor până la televiziunea educativă transmisă prin intermediul sateliților. Educația înseamnă, totodată, a realiza toate acestea nu numai în școli, ci și în uzine, în cadrul activităților agricole, acasă, în cluburi, la teatru, în centrele culturale, la cursurile serale și prin corespondență, la universitățile libere, pretutindeni unde se pot dobândi cunoștințe. În sfârșit, prin educație înțelegem astăzi studiul în cadrul unui sistem orientat conștient și consecvent în spirit democratic, care oferă șanse într-adevăr egale tuturor și care se bazează pe programe ce se referă la toate aspectele vieții și dezvoltării sociale (24) p. 14. Observăm că este vizată atât instrucția cât și pregătirea profesională, precum și organizarea propriu-zisă a acestei pregătiri.

Din același volum mai putem cita definiția dată de acad. *B. Suchodolski* (Polonia), care spune că: „... Scopul principal al educației este de a stimula în individ orice ar putea servi la dezvoltarea sa — dorința de cunoaștere, neliniștea sa intelectuală și libertatea de a formula opinii" (24), p. 221.

Este o definiție formulată de un pedagog de prestigiu, care cuprinde elementele fundamentale, caracteristice actului educativ: creativitatea și libertatea de exprimare.

În fine, citâm și alte două definiții, de data aceasta cu o pronunțată tentă socială.

Una aparține sociologului francez **E. Durkheim** și sună astfel: „Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt formate pentru viața socială. Ea are ca obiect să suscite și să dezvolte un anumit număr de stări fizice, intelectuale și

morale cerute atât de societatea politică, în ansamblul ei, cât și de mediul special căruia îi este destinat (1).

Într-o asemenea concepție asupra societății, educația, constă, după cum este cunoscut, într-o „socializare metodică a tinerei generații".

Cealaltă definiție aparține sociologului român **Traian Herseni:** „Educația este deci ea însăși o funcție socială, în sensul foarte precis, că nu există decât o societate și nu se desfășoară decât după structura și necesitățile acesteia" (2).

Ambele definiții subliniază rolul social al educației. Dar nu numai sub raportul funcțiilor educația este definită din perspectiva socială, ci și din aceea a conținutului, care trebuie să răspundă cerințelor societății, unei anumite societăți, într-un anumit moment. Ambele definiții citate mai sus subliniază ideea că educația nu există decât în societate și pentru nevoile ei. În acest caz, după cum se vede, aspectul psihologic este subordonat celui social sau chiar ignorat; la fel și cel pedagogic și filosofic.

O definiție mai apropiată de cerințele didactice este cea formulată de **E. Planchard:** „Educația constă într-o activitate sistematică, exercitată de adulți în special asupra copiilor și adolescenților, în scopul de a-i pregăti pentru o viață completă într-un mediu determinat" (32). Caracterul general și cel special de acțiune concretă se îmbină aici într-o formă echilibrată. Restrângerea educației la acțiunea exercitată de adulți asupra copiilor și adolescenților, chiar cu mențiunea „în special" nu este întru totul justificată. Ea subliniază însă ca elemente importante, caracterul sistematic al acestei activități și scopul urmărit prezicând că este vorba despre „un mediu determinat".

J. Piaget în „Psihologie și pedagogie" dă două definiții educației: „A educa înseamnă a adapta copilul la mediul social adult, adică a transforma constituția psihologică a individului, în funcție de ansamblul relațiilor colective cărora conștiința comună le atribuie o valoare oarecare" (30). Relația educativă constă din presiunea dintr-o parte și receptarea din cealaltă. Și ei de asemenea: „A educa înseamnă a adapta individul la mediul școlar ambiant", p. 134.

Psihologul elvețian dă aici, mai ales, o definiție educației școlare, punând accent pe procesul de adaptare, de transformare a conștiinței individului potrivit cerințelor mediului înconjurător, celui social, în primul rând. El înțelege relația educațională ca un cuplu inegal,

---

[1] Durkheim, E., *Education et sociologie*, ed. II, Paris, 1926, pg. 49

[2] Dicu A., Dimitriu E., *Probleme de psihosociologie a educației*, Editura Științifică, București, 1973, p. 18.

ca o educație asimetrică, relație biunivocă și subapreciază rolul educaților, reducându-l la „receptare", deși în altă parte, accentul se pune pe activismul acestora.

Asemenea definiții sunt numeroase în literatura de specialitate. Ele reprezintă căutări și încercări de sinteză, punând în evidență criterii care se bucură de atenție la un moment dat (istorice, filosofice etc.). Într-un anume sens o trecere în revistă a acestor definiții constituie și un fel de istoric, al concepțiilor, al viziunilor, al orientărilor care au stat la baza tentativelor făcute.

Să examinăm, în continuare, și câteva definiții date de pedagogii români.

Așa, de exemplu, Ion Ghica considera că: „Educaționarea trebuie țintească a face pe om folositor societății"[1], C. Narly că „Educația este un act complex, în care fiind dată posibilitatea ei, un om sau un grup de oameni întreprind asupra altora, cu care dimpreună alcătuiesc o comunitate cu un înțeles caracteristic, o acțiune de influențare conștientă, deci prin mijloace cât mai adecvate, cu intenția de a desăvârși în ei un ideal, a cărui ultimă esență, gândită conștient sau nu, este tendința spre personalitate"[2]. Reținem înțelegerea caracterului social al educației, caracterul ei complex, nota valorică și conștientă pe care o implică definiția. Este, de asemenea, demn de reținut faptul că autorul nu se referă numai la educația școlară, ci vede în actul educativ o influență organizată ce tinde spre un scop sau model, acela de *personalitate*.

Sunt, după cum ușor se poate vedea, în această caracterizare a educației note comune cu alte definiții și note proprii autorului; de pildă, formularea: „tendința spre personalitate". Definiția respectivă acordă sau lasă să se înțeleagă sensul larg pe care-l are și noțiunea de educator „un om sau un grup de oameni", ceea ce lărgește foarte mult sfera noțiunii.

Un alt pedagog de catedră I. Găvănescul scrie: „A educa înseamnă a exercita conștient și intenționat, cu plan și cu metodă, o înrâurire asupra omului în scopul de a forma din el un izvor statornic de fericire și pentru societăți și pentru el însuși: a) dezvăluindu-i și disciplinându-i inteligența, afectivitatea și voința prin conformarea lor funcțională la legile logice, morale și estetice, b) dându-i-se o dată cu aceste deprinderi normele de funcțiuni sufletești generale, o anumită specializare de activitate, în urma căreia individul să de-

[1] Ghica I., *Opere*, vol. II, în *Convorbiri economice*

[2] Narly C., *Pedagogia generală*, Cultura românească, SAR, București 1938, pg. 45

vină în organismul social, un membru util și necesar, conștient de rolul său în mecanismul vieții totale"[2].

Observăm că educația este o acțiune sistematică și conștientă, că ea se realizează pe bază de plan și metodă; că scopul ei este de a-l face pe om fericit pentru el și pentru societate; că educația presupune dezvoltarea inteligenței, afectivității și a voinței, în conformitate cu legile logice, morale și estetice și că educația trebuie să dea o anumită specializare pe baza căreia individul să devină util societății. Scopul este, firește, discutabil: „un izvor statornic de fericire": de asemenea, cele trei laturi (inteligență, afectivitate, voință) sunt prea generale și, în fine, nu se precizează *cine* să exercite influența, iar rolul societății este puțin vizibil etc. Dacă ne gândim și la ceea ce înțelege autorul prin formulări ca: „izvor de fericire"; „Conformarea lor funcțională"; sau „mecanismul vieții totale" putem reține sfera cuprinzătoare a conceptului de educație și caracterul ei bipolar: individ-societate.

G. G. Antonescu vorbind despre influențele exercitate asupra omului scria: „Această influență intenționată este ceea ce numim *educație*. Prin urmare, nu orice influență a generației vechi asupra celei noi este considerată educație, ci mai ales influența intenționată, pe care generația veche o exercită asupra celei noi" (4).

Se precizează de la început, caracterul conștient, intenționat al educației, dar se restrânge înțelesul acestei noțiuni la influența generației vechi asupra celor noi.

Scopul, de exemplu, prezent în foarte multe alte definiții citate, ale altor autori, lipsește la G. G. Antonescu, dar el poate fi dedus din context: formarea de personalități puternice, cultivarea autonomiei morale, a voinței tari și a caracterului moral sunt enumerate printre principalele sarcini ale educatorului.

Ștefan Bârsănescu definește educația ca „fenomen social fundamental și originar, apărând o dată cu societatea umană împlinind funcția socială de informare și formare a omului" (6). Se remarcă în cazul acestei definiții câteva note particulare, subliniind de la început: referirea la geneza educației, plasarea ei în categoria fenomenelor sociale, ponderea ei ca fenomen „fundamental", precum și cele două funcții importante ale ei: informare și formare. Aceste note particularizează fenomenul și-l circumscriu în sfera umană, legându-l de apariția colectivităților umane și atribuindu-i ca funcții principale — informația, care trimite spre procesul de învă-

[2] Găvănescul I., *Curs de pedagogie. Pedagogia generală*, I, Ed. II, Editura Carteă Românească, București, 1923, pg. 131.

țare și formare, respectiv spre procesul de educație, de conducere și dirijare a formării și dezvoltării.

Sunt reținute deci în această definiție caracteristicile fundamentale ale educației înțeleasă ca acțiune socială. Ea conține, în germene, și elementele unei înțelegeri moderne a procesului, cuprinzând într-o singură noțiune informarea și formarea, deschizând și perspectiva unei educații permanente. Termenul de formare a fost considerat frecvent ca fiind mai cuprinzător și mai adecvat pentru a defini sau parafraza educația. Definiția sintetizează principalele caracteristici ale fenomenului în cauză.

Stanciu Stoian definește educația ca „o acțiune de natură socială și cu scop social, al cărui conținut constă în orientarea dezvoltării tinerii generații atât din punct de vedere fizic, cât și psihic, pentru a transmite acesteia, iar acesta să-și însușească știința și experiența de muncă, zestrea culturală, conduita și orientarea în viață. Această acțiune multiplă asupra tinerii generații are drept rezultat formarea personalității, un anumit tip de personalitate, întotdeauna istorice determinat" (35). Cu numeroase elemente importante această definiție limitează educația numai la tânăra generație.

Dimitrie Todoran definește educația drept „o influență cu caracter finalist, exercitată asupra omului de către societate, în mod organizat și sistematic, prin cultură, având drept rezultat dezvoltarea fizică și spirituală a acestuia, precum și o concepție despre lume istorice determinată". O altă definiție a aceluiași este formulată astfel : „Transmiterea sistematică și organizată a experienței social-istorice noilor generații, în vederea pregătirii pentru viață a acestora, constituie educația, în semnificația ei cea mai generală" (37). După cum se vede, în definiția citată pe primul loc apare caracterul finalist al actului educativ; remarcăm și subordonarea omului acțiunii sociale. Este menționat apoi caracterul organizat și sistematic al acțiunii educative și se introduce un element foarte important, mai rar menționat de alți autori și anume *cultura* ca mijloc principal de care se servește educația. La fel, sunt enumerate cele două laturi fundamentale ale educației: cea fizică și cea spirituală, pentru ca în final să se arate că, în fond, corolarul educației îl constituie obținerea (formarea) unei „concepții despre lume istorice determinată", ceea ce reprezintă o importantă precizare pentru educatori. Extinderea sferei educative la transmiterea „experienței social-istorice" dă un înțeles larg fenomenului și accentuează, la fel, caracterul său social, finalitatea educației.

D. Todoran precizează că: „Formarea în vederea integrării în societate prin *adaptarea personală* e semnificația cea mai generală,

pe care o atribuim conceptului de educație" (37). Menționarea integrării și adaptării ca fenomene corelate formării, unul ca scop, celălalt mijloc sau instrument, vine să sporească și mai mult claritatea definiției anterioare, concretizând unele din obiectivele educației.

Într-o manieră proprie, conformă cu concepția sa privind „educația națiunii", **Onisifor Ghibu** definește educația ca „lucrare conștientă și neîntreruptă a națiunii și a fiecărui component al ei, în vederea valorificării, sporirii și desăvârșirii, pe toate terenurile vieții și cu ajutorul tuturor virtualităților native ale poporului, în vederea realizării maximului de bine, de adevăr și de frumos, pentru națiune și componenții ei și, prin aceasta, pentru umanitatea însăși" (23).

Ar mai putea fi citate și alte definiții, dar ele nu îmbogățesc sensibil perspectivele din care este privită educația. Așa, de exemplu, sociologul **Petre Andrei** (3) scria că: „Educația este o funcție socială, iminentă în societate și absolut necesară, pentru că numai prin ea se face posibil procesul de omogenizare socială".

Treptat, funcțiile educației s-au multiplicat. De la cele instructive, culturale, economice etc., s-au extins spre cele umaniste, tehnice, demografice, pentru dezvoltare etc.

„Una din aceste direcții de acțiune o constituie educația ca proces de sensibilizare și formare a tinerilor și *adulților* (s.n.) pentru participare la abordarea și soluționarea problemelor cu care omenirea este și va fi confruntată", scrie **G. Văideanu** (39).

Și schimbarea, transformarea este una din aceste probleme pentru care societatea trebuie să se pregătească.

Cele mai multe din definițiile citate au un caracter didactic și, deci, se înscriu pe o linie descriptivă, enumerând principalele trăsături ale noțiunii. Sunt însă multe definiții mult mai sintetice și mai complexe, care pun accentul pe cu totul alte elemente decât cele enumerate.

Astfel, educația e definită ca „relație"; „interacțiune"; „comunicare"; „tehnică"; „artă"; „unitate în diversitate"; „proces" social-istoric; „organizarea vieții individuale și colective" etc. subliniind și alte elemente caracterstice fenomenului în discuție.

Potrivit unor astfel de definiții sau caracteristici, fenomenul este surprins uneori pe verticală, alteori pe orizontală, cronic și diacronic etc. pentru a releva aspecte esențiale, de natură să precizeze locul ei în ansamblul fenomenelor sociale. Dar, asemenea orientări subliniază nu numai multiplicitatea punctelor de vedere, ci și complexitatea conținutului și mai ales unicitatea fenomenului. Între aceste definiții, cele de orientare filosofică merită o mențiune specială,

deoarece ele oferă și aruncă o lumină specială asupra fenomenului în ansamblul său și-l încadrează corect în contextul activității sociale.

Înțelegerea educației ca fenomen cibernetic, ca management, ca metateorie, ca fenomen de accelerare și anticipare a dezvoltării etc. sunt, de asemenea, alte direcții (orientări) pe care s-a mers în definirea ei.

De fapt, ceea ce interesează în final, nu sunt atât criteriile și orientările și, mai ales, diversitatea lor, cât elementele comune, considerate caracteristice și esențiale fenomenului educațional.

Educația văzută fie ca „perpetuarea societății în timp" (P. Barth), fie ca o „specie a practicii sociale", sau ca un „câmp de influențe orientate spre dezvoltarea personalității", pune în evidență aceleași elemente, subliniază obiective asemănătoare și pledează aceeași cauză.

In aceste condiții aspectele organizatorice nu sunt mai puțin importante decât cele de conținut și ambele prezintă o importanță deosebită atât pentru teoreticieni, cât și pentru practicieni. Acordul între aceștia garantează eficiența muncii lor.

Examinând acum aceste câteva definiții dintr-o perspectivă pedagogică se poate spune despre ele că, împreună, circumscriu un fenomen social, care se deosebește de altele prin câteva note caracteristice, ca să nu spunem și proprii, cum ar fi:

a) *Grija adultului pentru tânăr*, a părinților pentru copii, a societății pentru membrii săi, a instituțiilor pentru rolul pe care trebuie să-l îndeplinească, a conducătorilor pentru cei conduși etc.

b) *Grija prezentului pentru viitor* și pentru trecut firește, dar acesta examinat și valorificat mai ales în perspectiva viitorului, adică preocuparea pentru asigurarea unei continuități a vieții sociale și a unei dezvoltări ascendente prin nivelul de pregătire al fiecărui membru al societății.

c) *Cultivarea laturii biologice* (educația fizică) *a personalității*, asigurarea sănătății, a călirii și dezvoltării organismului, apărarea individului de eventualele acțiuni nocive ale mediului înconjurător, realizarea unei dezvoltări armonioase și plăcute a organismului etc.

d) *Formarea, stimularea și dezvoltarea componentelor psihice* ale personalității (gândirea, memoria, imaginația, afectivitatea, voința, creativitatea etc.), implicate în ceea ce numim educație intelectuală. Nota psihologică este dată de natura proceselor asupra cărora acționăm și de natura acțiunii prin care vrem să modificăm sau să dirijăm formarea și dezvoltarea comportamentului noilor generații.

e) *Socializarea individului,* ca acțiune necesară de umanizare, prin transmiterea experienței sociale, a culturii și a sistemului de valori de la o generație la alta, ca o condiție a permanenței progresului și evoluției.

f) *Formarea morală,* punerea individului în situația de a cunoaște, respecta și dezvolta valorile morale (latura axiologică) se înscrie, la fel, printre aceste note importante. Aproape în toate definițiile nota morală este, într-o formă sau alta, mai mult sau mai puțin implicată și vizată, ca una din caracteristicile fundamentale ale educației. Educația înseamnă nu numai punerea individului în contact cu valorile, ci și ridicarea lui la treapta de valorizare, la capacitatea de a valoriza realitățile din jurul său.

g) Grija pentru viitor implică și *atenția acordată economicului,* bazei materiale a societății, nu numai asigurării potențialului material, ci și pregătirii cadrelor pentru muncă și înscrierea asigurării bunăstării individului printre obiectivele ce trebuie urmărite în procesul educativ.

h) *Conturarea personalității,* asigurarea unei dezvoltări complete, integrale, armonioase, creative a fiecărui membru al societății constituie caracteristica fundamentală a procesului educativ. Cultivarea diverselor trăsături ale personalității reprezintă principalul instrument și obiectiv prin care educația își poate onora mandatul în fața socității, fără a-i prejudicia prin nimic interesele.

e) *Orientarea personalității* spre acele direcții de activitate care i-ar favoriza mai mult dezvoltarea integrală, care ar înlesni punerea în valoare a fondului aptitudinal și atitudinal și care ar permite structurarea sistemului de valori în ceea ce numim ideal de viață. Este vorba aici, nu numai de orientare axiologică, ci și de o trăsătură mai generală, capabilă să-i dirijeze conduita individului în orice situație.

O astfel de trecere în revistă a câtorva definiții ale educației este suficientă pentru a arăta diversitatea orientărilor, concepțiilor care stau la baza considerării actului paideutic, multilateralitatea fenomenului educațional, determinările și interdependențele multiple, precum și apropierea educației de factorii de producție, legătura ei cu întregul domeniu al activităților sociale. Și n-am luat spre exemplificare decât definiții „clasice" care nu se abat prea mult de la înțelesul comun, nu cazurile în care sunt supraevaluate și alte caracteristici ale ei, cum sunt: „model"; „fapt de consum"; „producție a forțelor de muncă"; „strategie social-politică" etc.

Privind ceva mai departe decât ne invită definițiile respective întrezărim ușor și aspectele care nu pot fi ignorate sau tratate super-

ficial, cum sunt: funcțiile educației, relația cu instrucția, modalități de organizare.

Educația începe din copilărie și în condițiile societății contemporane devine permanentă. Ea are un caracter prospectiv, fiind principalul canal prin care cultura și civilizația sunt difuzate în masă. Ca zonă de interferență cu civilizația și cultura ea poate acționa spre fiecare și împreună cu ele spre realizarea idealului social.

Școala, prin idealul său educativ, umanist și democratic, subordonat celui social, pe care-l urmărește, contribuie neîncetat la realizarea unei concordanțe și la unificarea elementelor caracteristice modului de viață al unei colectivități. Desigur progresele realizate pe această linie nu se reduc la relațiile dintre educație, cultură și civilizație, nici numai la contribuția educației dar, fără acestea, cu toată contribuția celorlalte domenii o asemenea concordanță nu poate fi realizată.

Privită ca fapt de cultură, educația apare mai mult ca un proces de interiorizare a valorilor, pe când, ca fapt de civilizație, ea este o manifestare a valorilor prin atitudini, deprinderi, comportamente. În primul caz, accentul se pune pe interior, în al doilea, pe exterior; în primul se caută specificul educației, în celălalt ea este îmbinată cu alte valori (I. Pascadi) (29). Extinzându-se treptat la întreaga scară a societății educația a dobândit mereu noi valențe și note caracteristice de natură să-i ridice valoarea și funcționalitatea. Aprecierea ei tot mai mult ca fapt de cultură a dus la îmbogățirea conținutului ei prin noi concepte și orientări, a făcut ca educația să devină un fenomen în continuă dezvoltare și perfecționare, cu implicații serioase în toate domeniile vieții sociale.

De calitatea rezultatelor educației depinde, adeseori, dezvoltarea culturii și progresul social. Demersul este valabil și invers. O cultură generală elevată și temeinică, asimilată de întreaga structură socială și devenită un sistem de bunuri de civilizație, marchează un nivel și un stil de viață superior al societății, condiție a unui grad înalt de securitate, caracteristic, mai ales, societăților democratice evoluate.

Simplul fapt că educația s-a diversificat atât de mult arată și cât de mult poate ea influența. M. Malița consideră, de exemplu, că precizia, efortul, politețea, sobrietatea și curiozitatea sunt trăsături ale civilizației, dar, după cum bine se știe, ele sunt și caracteristici și sarcini ale educației, ale formării omului.

O asemenea constatare ne duce cu gândul la caracterul democratic al educației, culturii și civilizației și aceasta nu în sensul accesului larg la ele, ci și al posibilităților create fiecăruia de a participa și la crearea și dezvoltarea lor. Numai în acest fel zestrea spiri-

tuală a unui popor poate acționa pozitiv în sensul stimulării forțelor creatoare ale tuturor. Numai așa fiecare cetățean poate deveni atât beneficiar cât și creator de cultură și civilizație.

Privită în felul acesta educația nu se mai reduce la o simplă tehnică aplicată tinerilor în școală. Ea apare ca o operă socială cu semnificații majore și care reclamă fiecăruia o conștiință ridicată a responsabilității. Rolul ei în promovarea culturii și civilizației apare astfel și mai pregnant ca sursă de interferență și confluență cu efecte multiple și de lungă durată.

Înțelegerea educației în raport cu cultura subliniază valoarea cunoștințelor, a informației și a normelor în procesul de elaborare a unui comportament civilizat. Ea pune în valoare latura spirituală a vieții și militează pentru cultivarea valorilor etice, pentru umanism, pace și progres. Ea pornește de la recunoașterea rolului școlii, al instruirii și autoinstruirii și afirmă importanța continuității în transmiterea zestrei culturale generațiilor tinere.

1.3. FUNCȚIILE EDUCAȚIEI

Din cele câteva date prezentate aici ar rezulta că educația urmărește să-i ajute pe indivizi să învețe să se *conducă*, să poată să se *adapteze* și să știe să *colaboreze* (R. Dottrens), ceea ce sintetizează principalele direcții ale pregătirii omului pentru muncă și viață în epoca actuală. Cu alte cuvinte, educația răspunde unor anumite necesități, fiind, prin aceasta, *funcțională*.

Funcțiile educative sunt transferate operatorului educativ celui mai organizat, structurat și modelat, care este școala. Școala, prin aceasta, devine funcțională. Inițial, școala operaționalizează tocmai conceptele care sistematizează domeniul educației, explică și rezolvă problemele educației, în cadrul unei teorii a educației. În aceeași măsură, faptele educative, prin valoarea lor de cercetare, asemănătoare cu funcția metodologică a conceptelor, valoare constând din observarea lor, simplificarea și relativa lor invarianță contribuie la conținutul empiric al științelor educației. Astfel luate din teoria sa și din empiria sa, educația are de raționalizat, în școală, „substantive" ca: educabilitatea, învățarea, motivația, creativitatea etc. În abstracția lor, aceste substantive conțin o operaționalitate (întrucât exprimă respectivele operații), ceea ce le face operaționale, ele răspunzând unor necesități. Educația funcțională, prin funcțiile sale satisface necesități. Educația înseamnă tocmai provocarea și

generarea de necesități noi, care urmează să fie satisfăcute prin funcțiile, de asemenea noi, ale educației. Analiza funcțiilor educației necesită implicit o reconsiderare a acestor date definitorii, punctate prin definițiile enumerate anterior, precum și a perspectivei din care se formulează o definiție a educației.

Astfel:

a) Fenomenul educațional este nu numai un act necesar, ci și posibil, oricare individ fiind capabil să recepteze un număr de influențe din partea altora, în scopul mai bunei sale adaptări la cerințele mediului socio-cultural în care trăiește. Din această *educabilitate* a individului rezultă și necesitatea, ca să nu spunem obligația, societății de a prelua, organiza, conduce și controla acțiunea educațională la nivelul macrosocietății.

b) Educatorii — indivizi, colective sau instituții — au obligația să se pună de acord pentru a elabora în comun un program de dezvoltare, individuală prin asigurarea unei pregătiri complete a individului și bunul mers al societății. De calitatea muncii lor depinde, în mare măsură, competența și calitatea vieții adulților, ceea ce sensibilizează societatea pentru problemele educației, deoarece aceasta vizează chiar viitorul ei.

c) Procesul, propriu-zis al educației este o intervenție continuă, conștientă, competentă asupra mersului dezvoltării individului pentru a-i imprima o direcție clară, pentru a-i garanta o ascensiune sigură, pentru a-i impune un statut determinat și pentru a-l implica hotărât în muncă și viață, în sensul împlinirii aspirațiilor la ambii poli ai acțiunii.

d) Educația este, în ultimă instanță, un act de cultură, de ridicare a individului de la starea de natură la cea de cultură. Ca valoare, ea vine să îmbogățească și să susțină sistemul valoric al individului și al societății.

Înțelesurile, pe care le capătă educația, prin prisma definițiilor prezentate mai sus sunt multiple. Pornind de la sensul cel mai larg, prin care educația poate fi înțeleasă ca o practică socială (proces social), ca una din componentele importante ale vieții sociale, ca o activitate socială și până la înțelesul ei restrâns de proces, de activitate, de influență exercitată de un individ asupra altuia, toate accepțiunile își găsesc o motivare complexă biofiziologică, psihosocială sau cultural-axiologică. Un asemenea registru larg de înțelegere a unei noțiuni are și avantaje și dezavantaje. Astfel, sunt relevante caracterul dinamic, aspectul practic și social al educației, implicațiile ei complexe și variate. O asemenea perspectivă evidențiază interdependențele dintre oameni, vehiculează valori, lăsând să se

întrevadă investiția pe care societatea o face în om (J. Capelle). Prin unele elemente ale ei această activitate face parte din forțele de producție (prin educație individul își sporește valoarea) alături de alte componente importante ale vieții sociale. Ca și știința, și educația, prin numeroasele sale valențe formative, intră în componența forțelor de producție.

Dintr-o altă perspectivă, în care accentul se mută de pe proces pe rezultate, educația apare ca un scop, ca un obiectiv, ca un mijloc (Thomas) și ca un produs, ceea ce subliniază finalitatea și libertatea acțiunii. Este evident caracterul obiectiv al activității, dependența sa de alte componente și, mai ales, posibilitatea evaluării ei și deci a înregistrării progresului realizat pe această linie.

În primul caz accentul cădea pe relația dintre educator și cel educat, pe interrelațiile indivizilor; în acesta, pe rezultatul obținut, pe calitatea produsului finit, care, de altfel, niciodată nu este complet „finit".

Caracterul prospectiv al educației vine în sprijinul progresului societății, îi orientează preocupările și-i ajută să ierarhizeze corect diversele genuri de activitate socială.

Din acest punct de vedere o asemenea înțelegere a educației are priorități față de cea anterioară, deoarece ea o precede și o direcționează.

Înțelegerea educației ca un fenomen dinamic se referă nu numai la procesul instructiv-educativ propriu-zis, ci și la acțiunea instituțiilor și factorilor educativi asupra educaților.

Sinteza caracteristicilor educației pune în evidență complexitatea fenomenului, caracterul său de *sistem*.

Orientarea individualistă pune în evidență locul și atenția ce și-au acordat totdeauna celui educat.

• *perspectiva psihologică* a căutat să descifreze și să influențeze procesele prin care individul putea deveni ceea ce societatea aștepta, punând mai presus de acțiune, intervenția, procesul, factorul intern;

• *viziunea socială* sau *sociologică* a urmărit înregistrarea factorilor care intervin în procesul formării individului, a rolului pe care individul urmează să-l joace în viața socială, educația fiind pârghia de influențare a dezvoltării colectivității;

• *la rândul său perspectiva filozofică* a încercat să evalueze idealurile educației, să sistematizeze și să generalizeze tezele care orientează educația într-o epocă dată, să o integreze într-o concepție cuprinzătoare și să-i dea o fundamentare largă și temeinică;

• *perspectiva axiologică* sistematizează valorile, obiectivele și țelurile educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să dobândească o atitudine față de lume, față de mediul în care trăiește;

• Am mai putea vorbi și despre o *perspectivă praxiologică*, acțională sau operațională, care orientează intervențiile, măsurile prin care se încearcă schimbarea realității sociale. O asemenea perspectivă se referă la modul în care educația devine o pârghie de acțiune, o practică menită să influențeze soicetatea, pe de o parte, și la condiția în care societatea își organizează practica socială pentru a influența educația, pe de alta.

Cu privire la *funcțiile educației*, indiferent că ele sunt privite mai ales analitic sau mai ales sintetic, se cer precizate și asigurate toate coordonatele necesare pentru ca ele să devină realități, și să poată contribui la progresul societății. Rolul atribuit educației trebuie să devină atât de evident încât să convingă fără prea multe teoretizări.

Funcțiile cognitivă, economică și axiologică (D. Todoran) sau socială, culturală, formativă (Curs de pedagogie — Iași) sau informativă, formativă și selectivă etc. subliniază sarcinile care revin educației și oportunitatea (semnificația) ei în raport cu alte componente ale vieții sociale. Numai raportată la ansamblul activităților sociale educația își primește adevărata însemnătate.

Educația este formare și transformare, este modelare și perfecționare și nu numai informare, oricât de largă ar fi aceasta, fapt semnalat, de altfel, și de pedagogul francez M. Debesse.

De-a lungul timpului societatea și-a elaborat *forme* precise și diversificate, unele instituționalizate, altele nu, prin care urmărea exercitarea funcțiilor stabilite (21). Desigur că între cele instituționalizate încă din timpurile îndepărtate unele și-au consolidat statutul și se bucură de o bogată tradiție. Așa sunt, de exemplu: educația școlară, educația în familie, educația în organizațiile speciale de copii sau de tineret, educația în armată, cluburile, taberele etc. până la cele moderne, apărute recent și care acum își precizează funcțiile cum sunt: universitățile pentru adulți, cursurile prin corespondență, învățământul seral, cursurile de perfecționare, reciclare, recalificare etc. Sub presiunea cererii de educație, a expoziției informaționale și a „tehnologizării" vieții cotidiene și alte forme sunt pe cale să apară și să se răspândească (cercurile de cartiere, blocuri etc.).

Între formele neinstituționalizate, de asemenea, pot fi enumerate mai multe, care răspund mai degrabă nevoilor individuale sau gru-

purilor de indivizi, decât celor sociale: grupurile spontane, prieteniile, manifestările de amatori, excursiile etc., care au un aspect normativ mai puțin evident decât formele instituționalizate.

În ultimul timp se vorbește tot mai frecvent despre o *metodologie educațională*. Introducerea unor astfel de categorii în pedagogie nu este o simplă modă, ci ea răspunde unei nevoi obiective de a reconsidera și analiza conținutul unor noțiuni. Cu toate că s-au făcut, într-adevăr, progrese sensibile și în domeniul educației, metodologia acestei activități este încă departe de a satisface așteptările.

Înțeleasă ca o acțiune de proiectare, de aplicare și evaluare a sistemelor, metodelor și tehnicilor de formare a omului[1], tehnologia educațională este doar la începuturile ei și într-un amplu proces de căutări și experimentări. Criteriile și legislațiile cunoscute din domeniul educației sunt mult mai puține și mai vagi decât în cel al învățării. Ceea ce este pozitiv se reduce la aplicarea unor „legi" din domeniile psihologiei, sociologiei, eticii și antropologiei la specificul fenomenelor pedagogice. Îmbogățirea metodelor de educație cu unele tehnici și auxiliare noi, cum sunt dezbaterile, studiul de caz, asumarea de roluri, simularea, interviul etc. precum și încercarea de a ridica la rang de metode unele procedee cum sunt: încurajarea, indicația, dispoziția etc. constituie o dovadă a interesului și preocupărilor perseverente din acest domeniu. Cum cei ce trebuie să formeze și să modeleze personalitatea educaților sunt educatorii, *calitatea* lor se impune și ea printre coordonatele importante de care depinde, în mare măsură, o soluționare satisfăcătoare a complicatelor probleme educaționale. Este drept că între personalul calificat pentru educație (educatoare, învățători, profesori) și cel necalificat există deosebiri marcante, esențiale, în favoarea primilor, dar aceasta nu schimbă prea mult situația. Dimpotrivă, ținând seama de multimea factorilor care participă la opera de educație și de ponderea pe care o au aceștia, se impune o acțiune mai largă și mai energică, în sensul creșterii competenței tuturor acestora și în domeniul despre care este vorba. Uneori, sub raportul calității, chiar pregătirea primilor ar mai putea cunoaște îmbunătățiri substanțiale.

S-ar mai putea vorbi despre *evaluarea rezultatelor* activității de educație, care, de asemenea, lasă mult de dorit. Nu numai în afara școlii, în familie, întreprinderi etc., ci chiar și în școală aprecierea nivelului de educație se face uneori după criterii mai puțin științifice. În absența unei taxonomii a obiectivelor educaționale și

[1] cf. *Probleme de tehnologie didactică*, *Caiete de pedagogie modernă*, Nr. 6 (coord. E. Noveanu), București, E.D.P., 1977

a unor metode mai precise, această operație este lăsată, în mare parte, la discreția fiecăruia. O colaborare obiectivă ne-ar ajuta să întărim mai bine măsurile (deciziile) și să intervenim mai energic, pe toate căile, și în acest sector al vieții publice.

O concepție îndrăzneață, deschisă, modernă despre formarea omului, despre limitele și puterile educației, despre răspunderea celor implicați într-o astfel de activitate ar trebui să ne oblige mai mult la întreprinderea unor proiecte în care perspectivele de abordare a educației să realizeze o sinergie nouă cu funcțiile pe care le exercită, în cadrul unui sistem.

1.4. CARACTERUL SISTEMIC AL EDUCAȚIEI

Având numeroase componente legate între ele, potrivit unor legități și funcții specifice, educația este un *sistem*.

Sistemul de educație are o întindere variată și este propriu unei colectivități, națiuni, zone geografice etc. Educația, ca sistem, îmbrățișează totalitatea elementelor și agenților și evidențiază îndeosebi funcțiile sociale. Ea este determinată de nivelul forțelor de producție și de relațiile de producție, de gradul de dezvoltare socio-culturală al societății respective și de sistemul social-politic.

Structurată sub forme ierarhice, educația este în același timp un subsistem al societății, după cum învățământul este un subsistem al sistemului de educație.

Vorbim de sistemul de educație și de educație ca sistem fără ca cele două noțiuni să fie întru totul identice. Sistemul de educație definește (desemnează) ansamblul părților care funcționează la nivelul unei colectivități, având anumite particularități specifice, în timp ce educația ca sistem desemnează funcționalitatea unor elemente înmănunchiate într-un tot și subordonate unui scop.

Toate părțile sistemului susțin atingerea unor obiective, asigură permanența unor funcții și îmbracă anumite forme organizatorice adecvate scopului. Educația ca sistem își subordonează o serie de mijloace și își crează anumite forme organizatorice, structuri compatibile cu obiectivele urmărite. Astfel de componente sunt: familia, învățământul mass media, colectivele de muncă etc., care acționează *convergent* și *untiar*. Structura ierarhică a componentelor educației permite nu numai o organizare pe orizontală, ci și pe verticală și, mai ales, un control al efectelor acțiunii diverselor componente, la diferite niveluri.

Cu toate că educația ca sistem este foarte largă și îmbrățișează o arie cuprinzătoare (de exemplu: educația ca sistem mondial) ea are anumite limite impuse de orientările și scopurile urmărite de către anumite colectivități și sisteme sociale. Fiind dependentă de evoluția socială, educația, ca sistem, are o anumită continuitate, dar și o oarecare discontinuitate. Continuitatea este dată de permanența unor elemente (scop, conținut, principii etc.), iar discontinuitatea de modificările și orientările noi intervenite în dezvoltarea educației în societate. Despre continuitate și discontinuitate putem vorbi nu numai de la o orânduire socială la alta, ci chiar înlăuntrul aceleiași orânduiri. Uneori trecerea de la o etapă la alta se face brusc, pe cale revoluționară, altădată pașnic, treptat și prin asigurarea continuității.

Pe de altă parte, interdependența și interacțiunea componentelor face dificilă coordonarea și conducerea eficientă a sistemului, deoarece înregistrarea schimbărilor se face anevoie și ea condiționează însăși coordonarea. Intrările și ieșirile din sistem (care permit evaluarea rezultatelor) sunt influențate, la rândul lor, de ceea ce se întâmplă pe parcurs, în tratarea materialului, în interiorul sistemului și de aprecierea rezultatelor. Ca *sistem deschis*, educația trebuie să asimileze tot ceea ce experiența pozitivă produce și să încorporeze și rezultatele noi ale altor sectoare conexe (știință, cultură, artă, producție etc.).

Dependența sistemului educației de macrosistemul social face necesar ca dezvoltarea ei să fie în pas cu progresul general, ajută ca ea să depășească cu ceva, datorită caracterului ei prospectiv, mersul general al celorlalte sectoare. În măsura în care educația reușește să-și exercite acest caracter *prospectiv* ea este susținută de societate, de către celelalte sisteme și ajutată să se autoperfecționeze.

Este și aceasta o funcție a școlii prin care se realizează o finalitate.

1.5. DINAMICA FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI

Corelația strânsă dintre societate și educație, interdependența lor, ca și echilibrul mobil al celei din urmă obligă teoreticienii domeniului să abordeze educația nu numai în toată complexitatea interelațiilor ei, ci și dintr-o perspectivă dinamică și globală. Aceasta cu atât mai mult cu cât orice reformă sau modificare a sistemului

aduce după sine nevoia unei reexaminări și renovări ale întregului sistem.

Examinarea, în prealabil, a tuturor componentelor sistemului și a interdependenței lor preîntâmpină „reformele" grăbite și unilaterale, precum și ignorarea celorlalte sisteme de educație, care ar putea acționa „de la distanță" asupra celui în cauză. O asemenea examinare critică și globală ajută societății să-și descopere „problemele", să-și conștientizeze dificultățile și să elaboreze măsuri adecvate idealului social, care urmează să fie realizat.

Idealul social trebuie să prefigureze proiectarea formativă a personalității și să imprime idealului educativ direcția și operativitatea necesare. Eficiența strategiilor educative este și ea condiționată în mare parte de structura și receptivitatea societății și de strategiile de luptă pentru asigurarea democratizării și progresului ei.

Rezumând, reținem câteva idei directoare în acest domeniu.

Confruntarea diferitelor idei și curente privind formarea omului, inovatoare și uneori revoluționară, deschid noi perspective, sensibilizează forurile conducătoare și atrage atenția asupra unor aspecte insuficient abordate până acum.

Extinderea preocupărilor pentru educație și, mai ales, elaborarea unor „Proiecte" care vizează educația de pe întreaga planetă, o perspectivă „cosmică" ne atrag atenția nu atât asupra importanței ei, cât mai ales asupra implicațiilor pe care ea le are asupra „construirii viitorului planetei".

Pornind de la tehnica informațională și până la „civilizația universului" educația trebuie să-și asume o responsabilitate mereu crescândă pentru destinul omenirii.

Paralel cu sensibilizarea fiecărui membru al societății pentru propria dezvoltare educația va stimula și interesul pentru responsabilitatea colectivă. Firește că privatizarea, confesionalizarea și celelalte vor impune modificări de conținut și structuri, care vor fi operate din mers.

Cultivarea specificului etnic al grupurilor conlocuitoare nu este compatibilă cu șovinismul, naționalismul sau alte atitudini exclusiviste, extremiste sau dogmatice. O asemenea educație se întemeiază pe stimularea toleranței, a înțelegerii, a respectului reciproc și a comunicării interculturale.

Pedagogia creativității și a învățării motivate, pare să fie direcția principală spre care converg toate orientările din domeniul educației, ceea ce ajută la stabilirea proprietăților și a ordinii de urgență în activitatea practică.

Pregătirea pentru o viață în care armonia și echilibrul sunt mereu tulburate, în care distorsiunile și contrastele apar frecvent trebuie să devină cât mai neîntârziat o preocupare activă a tuturor educatorilor. Într-o lume a transformărilor rapide și profunde, a numeroaselor surprize posibile un comportament flexibil devine o condiție fundamentală a educației.

În ciuda frecventelor ciocniri de idei, a contrastelor și a apariției unor anomalii, științele educației consideră că omul poate fi prevenit și ajutat să ia măsuri împotriva influențelor negative. Alianța disciplinelor, a forțelor, a căutărilor devine tot mai necesară, mai frecvent invocată și apărată. Complementaritatea apare tot mai frecvent ca trăsătură caracteristică a epocii pe care o traversăm, ca o însușire a unor discipline și fenomene pe măsură ce diversitatea și diferențierea se accentuează.

Cunoașterea științifică prin natura ei și mai ales prin progresele spectaculare din ultimele decenii, urmărește nu atât transmiterea de informații cât, mai ales, formarea și dezvoltarea interesului pentru cunoaștere, stimularea forțelor proprii de investigare și descoperire. Educația este concepută ca un sistem de acțiuni prin care se realizează, cu ajutorul unor măsuri și tehnologii speciale, o valorificare optimă a potențialului creativ și se asigură o formare integrală a personalității umane, potrivit idealului istoric al comunității în care trăiește individul.

În scopul fundamentării științelor educației s-a recurs adesea la psihologie, filosofie, sociologie și uneori la biologie, argumentele furnizate de aceste științe fiind considerate suficente. Dar cum în secolul nostru științele au progresat și cum interdependența și viziunea sistemică au devenit caracteristici ale epocii era firesc ca și științele educației să-și revizuiască statutul și să-și extindă sfera argumentării. Noțiuni cum sunt cunoașterea, creația, cultura, personalitatea, valorizarea au devenit termeni curenți în științele educației și le-au obligat astfel să se deschidă încă mai mult spre celelalte științe, punându-se în evidență tot mai mult, *conexiunea* generală a științelor. Devine tot mai clar faptul că și științele educației, ca toate celelalte, sunt dependente de progresele pe care le realizează fiecare știință în parte, artele, tehnologia etc. Educația ecologică este un exemplu în acest sens, ea ilustrând legătura științelor educației cu științele naturii, astronomia, geografia etc. Societatea este în ultimă instanță responsabilă de toate acestea și, mai ales, de nivelul educației și al culturii asigurat fiecărui membru al societății.

Calitatea vieții de care societatea este profund interesată, își primește strălucirea mai ales prin cultură, educație și creativitate.

Efortul societății îndreptat spre sectorul economic, conjugat cu ridicarea nivelului cunoașterii și de educație este, deci, deplin întemeiat. Aceasta înseamnă că trebuie să facem din receptarea valorilor, a culturii, în general, nu numai un obiectiv fundamental, ci și un motiv generator de noi creații. Nu putem vorbi de personalitate, în afara unui anumit grad de educație și cultură. Orice disociere în acest sens este artificială și păgubitoare. Școala cunoaște riscul și implicațiile unei asemenea erori, mai ales atunci când separă învățarea de descoperire, aspectele didactice de cele euristice, randamentul de originalitate și, mai ales, prezentul de viitor.

1.6. ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI* CU FAȚA SPRE VIITOR

Nu numai caracterul dinamic și statutul propriu oricărei științe, ci și dezvoltarea socială, implică înnoiri în tehnică, economie, învățământ, impune oricărei științe să-și îndrepte atenția spre viitor (chiar și celor care studiază trecutul, ca arheologia, istoria etc.). Viitorul apropiat aparține secolului XXI, mileniului trei.

Apariția „viitorologiei" și nevoia de prognoză obligă științele educației la o „prospectivă a educației și învățământului". Nici nu este de conceput o știință a educației care să nu-și pună problema găsirii (descoperirii, creării, inventării) unor modalități prin care să susțină dezvoltarea personalității, stimularea capacității sale de creație.

Caracterul prospectiv și *normativ* al științelor educației presupune și pretinde o orientare clară, deschisă și concretă, fără de care ele nu-și pot justifica existența.

Școala pregătește tinerele generații pentru viitor, pentru nevoile probabile ale societății. Învățământul trebuie să prevadă nu numai nevoile, ci și caracterul concret al pregătirii fiecărei categorii de specialiști, în conformitate cu cerințele colectivității în care aceștia vor trăi și vor lucra.

Educația, la rândul ei, trebuie să ofere fiecărui membru al societății o pregătire și o dezvoltare capabile să-i asigure integrarea psihosocială optimă. Ea trebuie să-i formeze fiecărui tânăr un sistem comportamental în concordanță cu exigențele și valorile

---

* Folosim în același sens termenii de: *științe ale educației* sau *științe pedagogice.*

proprii societății respective. De măsura în care științele educației reușesc să organizeze și să realizeze principalele obiective ale pregătirii tineretului depinde, în mare parte, și credibilitatea de care se bucură și sprijinul pe care-l primesc ele din partea societății.

Caracterul normativ. Cu cât cercetarea pedagogică oferă mai numeroase și mai riguroase date privind fenomenele studiate și cu cât științele educației reușesc să le preia și să le aplice, cu atât *caracterul științific și filosofic* al acestor discipline este mai solid și rezultatele, mai utile și mai convingătoare.

Socotite numai ca științe (discipline) normative, ramurilor pedagogiei li s-a contestat uneori caracterul de științe, fiind considerate doar ca niște „tehnici", niște discipline aplicative, ca în medicină. Fundamentarea caracterului științific al acestor „norme", elaborarea lor pe baza unor analize, sinteze, evaluări și generalizări din ce în ce mai riguroase a înlăturat treptat opiniile și „rezervele" respective.

Departe de a slăbi caracterul științific al acestor discipline *normele* au devenit prelungiri, caracterizări și aplicații ale unor „legi" ale științelor educației. Rezultate din aceste generalizări, normele au căutat să răspundă situațiilor diverse și complexității dinamice a fenomenelor de instruire și de educație.

În realitate sunt foarte puține științe normative deoarece fiecare din ele urmărește să prevadă, să preîntâmpine sau să completeze și să corecteze unele situații existente la un moment dat. Problema este mai degrabă a coeficientului normativ sau a cotei de norme caracteristice sau specifice unei științe. Așa stau lucrurile chiar și în interiorul științelor educației (de exemplu, teoria modelelor, pedagogia comparată).

Caracterul deschis al științelor educației, receptivitatea lor față de nou le asigură o continuă dezvoltare și o continuă sporire a eficienței. Prelucrarea, uneori, a unor concluzii sau date din alte domenii (tehnică, filozofie, economie etc.) și adaptarea lor la specificul domeniului sporește caracterul științific, consolidează statutul lor de științe. Metodologia, tehnologia, știința conducerii, testarea eficienței ș.a. n-au fost preluate formal, ci asimilate și integrate organic în conținutul noilor discipline. Didactica modernă, educația permanentă și autoeducația, ca să ne limităm doar la aceste exemple, au beneficiat din plin de aceste transferuri a informației și tehnicii.

Caracterul filosofic al unora dintre științele educației permite lărgirea perspectivei (acum se vorbește despre o educație cosmică)

și în același timp integrarea tuturor datelor și a tuturor disciplinelor într-un sistem unitar, dinamic și eficient.

Nevoia de cercetare științifică este resimțită tot mai real și durata introducerii rezultatelor acesteia în practică se micșorează treptat. Interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea și multidisciplinaritatea au devenit deja probleme curente ca și aplicarea lor în construirea diferitelor discipline. Creșterea numărului disciplinelor complementare și a celor apărute prin contopirea sau îmbinarea a două sau trei discipline (biofizica, biochimia, psihopedagogia etc.) sau apariția unora noi (informatica, bionica ș.a.) nu fac decât să adâncească studiul unor sectoare ale realității și să descopere noi modalități de abordare și noi perspective pentru dezvoltarea lor.

O astfel de dezvoltare rapidă a științelor educației a dus nu numai la apariția unor noi metodologii și strategii și la îmbogățirea sensibilă a celor vechi, ci și la o continuă *restructurare* a disciplinelor înseși. Au fost reexaminate și îmbogățite „finalitățile educației" potrivit cu exigențele sociale contemporane și cu progresele remarcabile realizate de științele sociale și de cele tehnice. Astfel, finalitățile au devenit tot mai ambițioase și mai complexe, trecând de la formarea și dezvoltarea personalității la stimularea progresului social, a perfecționării, a creativității, îmbunătățirea relațiilor umane, la ameliorarea societății, în general.

Trebuie făcută totuși o distincție netă între *științele educației* și științele care, în mod tangențial sau subsidiar, tratează (se referă) și la educație sau învățare. Firește că și acestea prezintă interes pentru științele educației, dar ele preiau și aplică multe teze ale disciplinelor dedicate special educației.

Științele educației se caracterizează, în principal, prin faptul că *fac din educație obiectul lor fundamental.*

Urmarea firească a acestor situații este nu numai delimitarea obiectului (educația adulților, educația preșcolară, învățarea asistată de calculator etc.) fiecărei discipline din această grupă, ci mai ales introducerea lor în programul de pregătire a tuturor specialiștilor domeniului.

Prezența specialiștilor din cât mai multe domenii, de la fiziolog până la filosof, într-un colectiv de cercetări sporește credibilitatea rezultatelor și mărește eficiența acțiunilor practice întreprinse în școală sau în societate.

Privite în contextul general al dezvoltării științelor și cele ale educației se conformează unei linii de evoluție de la general la particular, cunoscând o diferențiere și specializare tot mai accentuată și mai nuanțată.

Cele mai recente ramuri abordează temele cele mai subtile, mai rafinate și mai dificile din punct de vedere al apariției lor: de exemplu, pedagogia educației permanente, autoeducația, pedagogia instruirii cu ajutorul calculatorului (I.A.C.), deontologia pedagogică etc.

Există deci un progres general, comun aproape tuturor științelor, și o influențare reciprocă și benefică până la un anumit punct după cum și un progres în interiorul grupului de științe ale educației, determinat, pe de o parte, de relațiile dintre ele și, pe de alta, de dezvoltarea generală a societății. Nu poate fi neglijat sau subapreciat, în nici un caz ajutorul pe care-l oferă școala, *practica*, în acest domeniu, atât prin organizarea, cât și prin generalizarea practicii înaintate.

Diversitatea *ramurilor pedagogiei*[1] a oferit posibilitatea studierii tot mai complete și mai profunde a domeniului educației, învățământului, a instituției școlare și a implicațiilor lor în celelalte domenii.

Organizarea pe plan mondial a unor instituții speciale de studiere a educației și învățământului (UNESCO, BIE, Institutul de Educație din Hamburg ș.a.) nu face decât să stimuleze cercetarea pedagogică și să contribuie la găsirea unor soluții generale pentru problemele cele mai urgente (analfabetism, democratism, formarea de specialiști, formarea formatorilor etc.).

Prin urmare, în ansamblul științelor și chiar al celor socio-umane, cele ale educației aduc o contribuție majoră, efectivă și imediată — chiar dacă uneori indirectă — la dezvoltarea, perfecționarea și inovarea multor domenii de activitate. Să ne gândim la *calificarea* unui mare număr de specialiști, în toate domeniile de activitate, care duc mai departe și perfecționează domeniile respective ale profesiunii lor.

Dacă adăugăm însă la această stimulare, dezvoltarea și cultivarea *creativității* — ca preocupare specifică științelor educației — importanța și semnificația acestor discipline ni se dezvăluie în toată amploarea lor. Rămâne ca școala — înțeleasă în sensul cel

[1] Lucrarea domnului prof. univ. dr. C. Bîrzea, *Arta și știința educației* (1995), precum și studiul *Ofensiva pedagogiei tehnocrate*, scris de dr. Sorin Cristea, îngrijitorul colecției **Idei pedagogice contemporane**, în deschiderea lucrării amintite, oferă cititorilor câteva puncte de sprijin și criterii obiective de orientare nu numai în domeniul științelor pedagogice, al numărului și varietății lor, ci și în clasificarea acestora și mai ales în ceea ce privește *dezvoltarea* și consolidarea statutului lor științific.

mai larg — să știe să fructifice optimal tot ceea ce *cercetarea* domeniilor educației și instrucției îi oferă cu destulă generozitate și uneori și cu promptitudine.

Cercetările întreprinse la noi în acest domeniu, în decursul anilor au contribuit remarcabil la progresul disciplinelor pedagogice. Ne facem o pioasă datorie recunoscând meritul de întemeietori ai unor noi ramuri în științe independente al unor iluștri înaintași: G. G. Antonescu, I. I. Gabrea, Șt. Bârsănescu, I. C. Petrescu, G. Narly, Vl. Ghidionescu, O. Ghibu, E. Brandza, Gr. Tabacaru, D. Todoran, St. Stoian, G. Văideanu ș.a. Ei au îmbogățit literatura pedagogică prin studii privind pedagogia experimentală, pedagogia culturii, pedagogia comparată, educația permanentă, autoeducația, pedagogia cibernetică, didactica învățământului primar, a învățământului superior etc. și au determinat un curent de opinii favorabil considerării acestora ca *științe* ale educației, chiar dacă nu le-au denumit prin acest titlu.

Statutul științelor educației s-a precizat treptat și, mai ales, prin contribuția unor pedagogi din alte țări, care au elaborat baza teoretică a multor discipline pedagogice și au militat permanent pentru constituirea unui *sistem* al științelor educației: G. Mialaret, G. Avanzini, A. Glausse, D. Marmoz, W. Mitter, E. Planchard ș.a.

Observația lui G. Mialaret (27) își păstrează pe deplin actualitatea: „Științele educației, discipline situate — cum se întâmplă azi cu multe alte discipline — la răspântia mai multor direcții științifice, constituie un domeniu bogat și greu de explorat; ele cer o pregătire multivalentă și includ deja discipline speciale, care pot deveni dăunătoare tocmai din lipsa de cultură generală a celor care de-abia acum le descoperă. Pledăm cu toată căldura pentru dezvoltarea tuturor științelor educației și pentru inițierea tuturor educatorilor în aceste noi domenii" (pag. 137).

Apariția a tot mai numeroase lucrări de psihopedagogie, de exemplu, deși nu a dus la delimitarea acesteia în cadrul sistemului, nu este mai puțin adevărat că a contribuit la îmbogățirea conținutului unora dintre discipline. O perspectivă integratoare, globalizantă, atotcuprinzătoare se face tot mai simțită și este din ce în ce mai vizibilă în abordarea fenomenului educațional. Alternativa diferențiere-generalizare-sinteză este tot mai ușor identificată și în evoluția științelor educației. Este prematur să vorbim încă despre o ierarhizare a acestora, dar se observă deja o departajare a lor pe principalele componente și domenii ale abordării personalității din perspectiva formării și educării acesteia (scop, metode, factori etc.). Ritmul de dezvoltare al diverselor științe ale educației

este diferit și îi revine cercetării rolul de a contribui la consolidarea sistemului și la progresul fiecărei ramuri în parte. Presiunea cerințelor practicii și realizările de vârf ale informaticii, biologiei, sociologiei, axiologiei etc. exercită, în mod cert, o influență pozitivă asupra științelor educației.

Dezvoltarea științelor pedagogice este condiționată deci nu numai de cercetarea fenomenului educațional, ci și de progresul celorlalte științe, în general; și condiționează, la rândul ei, perfecționarea activității practice de educație.

Bibliografie

1. Albertini, J. M., *La pédagogie n'est plus qu'elle sera*, Ed. Le Seuil Presses du C.N.R.S., 1992
2. Allport, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, București, E.D.P., 1981
3. Andrei, P., *Sociologia generală*, Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1933
4. Antonescu, G. G., *Pedagogia generală*, București, Institutul Pedagogic Român, 1930
5. Berger, G., *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973
6. Bârsănescu, Șt., *Dicționar de pedagogie contemporană*, București, Ed. Enciclopedică română, 1969.
7. Bârsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
8. Bârzea C., *De la pedagogie la științele educației*, București, Revista de pedagogie, Nr. 6, 1991
9. Bârzea C., *Arta și știința educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
10. Blaga L., *Elanul insulei*, Cluj, Ed. Dacia, 1977
11. Botezatu P., *Interogații*, Iași, Ed. Junimea, 1978
12. Botkin J. W., Elmandjra, Malița, M., *Orizontul fără limite al învățării*, București, Ed. Politică, 1981
13. * * * *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979
14. * * *, *Dicționar de psihologie socială*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981
15. * * *, *Curs de pedagogie*, partea I, București, Lito, 1958

16. Combon J., Delchet R., Lefévre L., *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
17. Debesse, M., Mialaret G., *Traité de sciences pédagogiques*, Paris, P.U.F., 1970
18. Dimitriu, A., *Cartea interferențelor*, București, Ed. Eminescu, 1985
19. Dottrens, R., *Educație și democrație*, în *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1977.
20. Dottrens, R., șș colab., *A educa și a instrui*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970
21. Dumitrescu, C., Manolache, A., Roșianu, M., *Pedagogia socială — știință a educației permanente a maselor de adulți*, București, Ed. Politică, 1972
22. Faure, E., *A învăța să fii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974
23. Ghibu, O., *Pentru o pedagogie românească*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977
24. Heravin, M., *Meridiane pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973
25. Ionescu, O., Săhleanu, V., Bândiu, C., *Protecția mediului înconjurător și educația ecologică*, București, Ed. Ceres, 1990
26. Landsheere Viviene, de, Landsheere Gilbert de, *Definirea obiectivelor educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979
27. Mialaret, G., *Introducere în pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1985
28. M'Bow, A. M., *La izvoarele viitorului. Problematica mondială și obiectivele UNESCO*, București, Ed. Politică, 1985
29. Pascadi I., (coord.), *De gustibus disputandum*, București, Editura Academiei R.S.R., 1972
30. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972
31. Pièron, J., *Vocabulaire de psychologie*, Paris, P.U.F., 1965
32. Planchard, E., *Introducere în pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
33. Popescu-Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Albatros, 1978
34. Schwartz B., *Educația mâine*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976
35. Stoian Stanciu (sub red.), *Curs de pedagogie generală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1961

36. Thomas J, *Marile probleme ale educației în lume*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977
37. Todoran D., *Individualitate și educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974
38. Uscătescu G., *Ontologia culturii*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1987
39. Văideanu G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Ed. Politică, 1988
40. Voiculescu M., *Gândirea aforistică în cultura românească*, București, Editura Academiei R.S.R., 1986

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ — CONDIȚIE A FORMĂRII UNEI PERSONALITĂȚI INTEGRALE

„La urma urmei, am impresia că singura învățătură care influențează în mod real comportamentul unui individ este aceea pe care o descoperă el singur și pe care și-o însușește."

Carl Rogers

Natura nu poate fi înțeleasă decât cu ajutorul științei, a cunoașterii. Cunoașterea este un proces fundamental cu ajutorul căruia omul încearcă să descifreze „tainele" mediului înconjurător și cele ale propriei sale ființe ca parte componentă a naturii însăși. Prin cunoaștere a început desprinderea omului de restul ființelor și cu ajutorul educației, cunoașterii intelectuale se continuă ascensiunea sa spre culmile creației.

Educația intelectuală a devenit în școala oricărei societăți înaintate o preocupare fundamentală susținută de datele cercetărilor științifice și de progresele tehnicilor de comunicare. Înregistrarea, înțelegerea, interpretarea și verificarea mesajelor cu care omul epocii informaticii se confruntă în toate domeniile de activitate, constituie o situație ce tinde tot mai mult spre generalizare. Astăzi, omul poate participa la procesul de producție numai dacă înțelege și știe să aplice procedeele științifice cerute de nivelul de dezvoltare al tehnicii, ceea ce presupune o temeinică cultură științifică, rezultat al asimilării creatoare a cunoștințelor.

Într-o epocă marcată de știință și tehnică, acum, când se pune accent tot mai mare pe valorificarea potențialului creativ al maselor, educația a devenit o necesitate obiectivă, căreia orice sistem de învățământ trebuie să-i acorde atenția corespunzătoare. Frecven-

tele reforme de învățământ, care au loc în aproape toate țările, sunt o dovadă, în acest sens.

Grija statului de a asigura tuturor cetățenilor o instruire cât mai completă, cât mai înaltă pledează în același sens. Preocuparea statelor respective de a reduce numărul mare de analfabeți și a șterge fenomenul din analele secolului XX, numit și secolul luminii și al vitezei, constituie și ea tot un argument în favoarea instruirii.

2.1. SEMNIFICAȚII ALE EDUCAȚIEI INTELECTUALE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

În condițiile epocii actuale sporește necontenit valoarea unei informații științifice bogate, diverse, recente și continue.

Educația intelectuală ca o importantă componentă a dezvoltării plenare a personalității umane, poate fi analizată ca o latură relativ independentă, cât și ca un aspect al formației morale, estetice, tehnice și chiar fizice. Educația intelectuală se află într-o strânsă și permanentă interdependență cu toate acestea și adeseori le condiționează, deoarece fiecare angajează gândirea subiectului și presupune anumite cunoștințe, o operaționalitate mintală specifică domeniilor respective de activitate.

Însemnătatea educației intelectuale rezultă din rolul principal, pe care ea îl deține în dezvoltarea psihică generală a individului, în structura ansamblului personalității și crește datorită:

— accentuării caracterului intelectual al tuturor activităților umane și atragerii a tot mai multor oameni în procesul producției materiale și spirituale, mai ales a celei spirituale;

— exploziei informaționale și revoluționării mijloacelor de informare, precum și a rezultatelor obținute de oameni în dezvoltarea tehnicii și producției contemporane;

— cererii de educație și nevoii de a comuta accentul de la obiectivele informative spre cele formative, spre autoinstruire și autoeducație, spre autoformare și autodeterminare;

— transformării științei într-o importantă forță de producție, ceea ce schimbă relația omului cu exigențele tehnicii și cu pregătirea sa profesională.

Educația intelectuală a fost recunoscută, dealtfel, ca o latură importantă a activității educative încă din cele mai vechi timpuri,

ea fiind, alături de educația fizică, multă vreme, preocuparea principală a școlii.

Mulți gânditori și pedagogi au considerat că educația intelectuală este cea mai importantă latură a dezvoltării multilaterale, că ea este principala cale de valorificare a capacităților intelectuale, a talentelor, inițiativei și creativității individuale.

Intelectualizarea personalității însă, de care, în prezent, se vorbește atât de mult, se poate face numai trecându-se, în educația intelectuală, de la educația pentru știință, la *educația prin știință*. Aceasta presupune folosirea științei drept mijloc fundamental de educație.

Educația prin și pentru știință înseamnă pregătirea omului astfel încât să poată înțelege, aplica și crea știința în activitatea sa. Este nu numai o notă specifică formării intelectuale a viitorilor cetățeni, ci și o direcție de urmat, în dezvoltarea personalității.

Individul este supus, de la naștere, unei explozii informaționale continue și uneori chiar agresive căreia trebuie să-i facă față.

Educația intelectuală nu se poate realiza independent de celelalte componente: morala, politica, estetica, tehnica, fizica și nici nu se poate realiza în afara unei activități, singura care angajează, formează, dezvoltă și verifică forțele intelectuale ale individului și care, la rândul ei, este condiționată de cunoștințe.

Independența și condiționarea reciprocă a componentelor a fost pusă în lumină prin analiza mecanismelor operatorii și prin cercetările biopsihosociologice referitoare la formarea și dezvoltarea psihicului. Într-un anumit fel, s-ar putea spune că educația intelectuală reprezintă suportul, baza comună a celorlalte laturi, prin cunoștințele, priceperile pe care se sprijină, prin mecanismele, pe care le activează. Firește, această relație este reciprocă, atât dinspre educația intelectuală către celelalte, cât și invers.

Scopul educației intelectuale este acela de *a dezvolta inteligența, de a forma spiritul, de a perfecționa facultățile intelectuale (psihice) și de a forma un om cult.*

În principal, educația intelectuală urmărește:

— înzestrarea tinerilor cu un sistem multilateral de cunoștințe științifice, pe baza cărora să înțeleagă legile ce guvernează și variabilitatea naturii, dezvoltarea societății încât să poată acționa și deveni utili societății.

— dezvoltarea capacităților cognitive, a capacităților de cunoaștere, calități psihice care favorizează o performanță superioară în actul cunoașterii, cum ar fi: acuitatea percepției, spiritul de observație, fidelitatea memoriei, promptitudinea ei sau vivacitatea și

claritatea reprezentărilor, adâncimea și supleţea gândirii, viziunea critică, productivitatea imaginativă și creativitatea;

— formarea și dezvoltarea motivaţiei pentru activităţile intelectuale;

— cultivarea unui stil de muncă intelectuală;

— formarea unei concepţii democratice despre lume și viaţă.

Simpla enumerare a acestor obiective poate fi suficientă pentru a demonstra că educaţia intelectuală este un proces complex, multidimensional și polivalent, cu puternice implicaţii în toate manifestările noastre, educaţia intelectuală condiţionând, în mare parte, succesul muncii în diverse ramuri de activitate. Din enumerarea obiectivelor educaţiei reiese că nu este vorba de o simplă stocare a unui anumit volum de cunoștinţe, oricât de cuprinzătoare ar fi aceasta, ci de ceva mult mai important și anume de formarea și perfecţionarea unor capacităţi, abilităţi și deprinderi indispensabile în activitatea noastră cotidiană.

Mai mult chiar, însăși formarea intereselor cognitive, a motivaţiei activităţilor mintale este condiţionată de educaţia pe care individul o primește în planul reflecţiei, al cunoașterii și al învăţării. Fără o motivaţie puternică, statornică și stimulativă nu poate fi vorba despre învăţare și, mai ales, despre autoinstruire și autoeducaţie. Poate la acest lucru se referea J. Bruner când spunea că: „obiectivul cel mai general al învăţământului este de a cultiva desăvârșirea [3] [p. 38].

Setea de cunoaștere crește nu numai la vârsta tinereţii, ci și la adult direct proporţional cu gradul de pregătire și cu motivaţia creativităţii. Importantă este deci pentru educaţia intelectuală stimularea, dezvoltarea și cultivarea acestei motivaţii, a acestei trebuinţe puternice generatoare a unei atitudini fecunde de cunoaștere. Observaţia istoricului N. Iorga că: „învăţătura trebuie să fie uneori un drum, totdeauna un orizont", este pe deplin întemeiată.

Atât educatorul cât și elevii știu că simpla activitate nu devine formativă prin ea însăși, ci numai în condiţiile dezvoltării unei motivaţii psihomorale intrinseci, care să dimensioneze astfel complexa activitate desfășurată în școală. Altfel ea nu contribuie la dezvoltarea umană sau o face într-o măsură neînsemnată.

Această subliniere vrea să evidenţieze nu numai necesitatea conștientizării rolului (funcţiei), învăţământului, ci și ponderea pe care trebuie s-o acordăm în viitor activităţii de *învăţare* și *educaţie*. O asemenea idee este indisolubil legată de accentuarea caracterului umanist al educaţiei, de justa apreciere a ştiinţelor sociale

(sociologie, filosofie, etică etc.) în ansamblul procesului de pregătire a tinerelor generații și de recunoașterea și acceptarea în prim-planul vieții a valorilor umane.

2.2. A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI — REGULA DE AUR A INSTRUIRII ȘI AUTOINSTRUIRII

A învăța să înveți apare ca o necesitate, într-o lume bazată pe știință, pentru integrarea activă a tinerilor în procesul muncii. Cine nu posedă o tehnică a muncii intelectuale independente nu poate face față cerințelor educației permanente și nu poate depune o activitate productivă eficientă și creatoare în folosul societății.

Deoarece astăzi sunt tot mai mulți oameni care învață, tot mai mulți solicitați să recurgă la activități intelectuale (calificare, proiectare, citirea planurilor, schițelor, graficelor, perfecționare, reciclare, audiere de cursuri diferite — profesionale și de amatori) este firesc ca fiecare dintre aceștia să fie inițiat temeinic în tehnica muncii intelectuale, devenită indispensabilă în tot mai multe ramuri de activitate.

Aflând că orice muncă, indiferent de natura ei, are câteva principii și reguli a căror respectare este necesară pentru a-i spori eficiența și că, deci, și munca intelectuală cunoaște astfel de tehnici specifice a căror respectare îi mărește randamentul, fiecare individ va fi bucuros să le cunoască și să le aplice în propria sa activitate. Cu atât mai mult sunt importante aceste tehnici, cu cât este vorba despre cea mai fină și mai complexă activitate a omului, care le condiționează pe toate celelalte.

Întreaga literatură didactică pune un accent tot mai mare pe *a învăța să înveți* și oferă tot mai multe sugestii și indicații concrete cu privire la tehnica învățării, a studiului.

Ce trebuie să cuprindă un stil de muncă intelectuală și cum trebuie format? Răspunsul acestei întrebări face obiectul *educației intelectuale.*

Tehnica muncii intelectuale presupune dobândirea unor priceperi și deprinderi structurate, a unor metode adecvate, pe baza cărora să se poată studia și rezolva independent diferite probleme de natură mintală. Un stil rațional de muncă intelectuală independentă cuprinde priceperi organizatorice (spirit de organizarea rațională a timpului, elaborarea planului), deprinderi de lucru efectiv (de a lucra ordonat, sistematic, de informare și documentare, de

a duce până la capăt lucrul început), de evaluare și autoevaluare (autoanaliza, confruntarea rezultatelor obținute cu obiectivul stabilit, criterii de apreciere, compararea rezultatelor proprii cu ale altora).

Un stil rațional de muncă intelectuală se caracterizează prin claritatea scopului urmărit, prin capacitatea de a mobiliza procese psihice în vederea reactualizării acestuia și prin gradul de stăpânire a procedeelor tehnice de activitate intelectuală. Asimilarea instrumentelor muncii intelectuale este un pas ferm spre cultură și o cale sigură de formare a trebuinței de cunoaștere, a capacității de a distinge adevărul de eroare și a unui limbaj științific adecvat, exprimării corecte și precise.

Formarea unui stil rațional de muncă presupune exercitarea sistematică și consolidarea continuă a priceperilor și deprinderilor de studiu, a procedeelor de lucru eficiente și economice și evaluarea periodică a rezultatelor. Numai încadrat într-o activitate sistematică, îndrumat și ajutat să cucerească pe rând fiecare „redută" ridicându-și nivelul dezvoltării intelectuale individul își elaborează premisele stilului propriu de muncă intelectuală. A. Töffler, în „Șocul viitorului" sublinia că analfabetul de azi este cel ce nu știe cum să învețe.

În multe țări, având în vedere însemnătatea pe care o are tehnica muncii intelectuale ea se predă în școală (Suedia, S.U.A.) venindu-se, astfel în sprijinul tuturor viitorilor specialiști.

În continuare, oferim câteva sumare recomandări pentru cei ce desfășoară o muncă intelectuală, fie într-un mod sporadic, fie sistematic.

Studiul individual presupune o serie de priceperi și deprinderi specifice, cum ar fi: întocmirea conspectului, extragerea de citate, alcătuirea planului, folosirea fișelor de lucru și formularea tezelor. Fișele constau în extragerea unor idei, pe anumite teme, organizate după anumite criterii general valabile sau personale. Întocmirea fișelor constituie o importantă componență a muncii științifice și ușurează pregătirea unei lucrări, comunicări, conferințe, studiu, prin gruparea și selectarea materialului. Astăzi, calculatorul suplinește multe din acestea.

Tezele pot fi considerate ca o formă pretențioasă de lucru cu cartea, pentru că ea pretinde formulări sintetice, concise, exacte a ceea ce este esențialul într-o carte sau într-un studiu. Ele sunt dificile pentru că obligă să se facă o selecție riguroasă, o sinteză extrem de concentrată și să o exprime într-o formă personală.

Tot din tehnica muncii intelectuale face parte și pregătirea pentru o comunicare, pentru o expunere, un referat, luarea notițelor la cursuri ș.a. Tehnica pregătirii în vederea susținerii acestora după o bibliografie, după un manual sau după notițe pretinde celui în cauză să știe în ce ordine e bine să învețe (temele scrise se fac după învățarea sau lectura surselor, notițele se folosesc paralel cu lectura manualului etc.) când și cum trebuie să apeleze la alte izvoare.

În legătură cu luarea *notițelor,* de pildă, fiecare profesor va iniția pe cei în cauză, în tehnica luării și a folosirii lor. La început, profesorii vor arăta cum e mai bine să se ia notițele, ce trebuie reținut dintr-un paragraf sau dintr-o parte a expunerii, cum trebuie notat, cum se pot face prescurtări, cum se împarte pagina, cum se vor completa notițele, dacă au rămas goluri, cum pot fi întregite, prin recurgerea la alte izvoare decât expunerea profesorului sau folosirea manualului.

În toate cazurile, la început, profesorul va demonstra cum se iau note, cum se face un plan, cum se folosește manualul, o carte sau un dicționar, apoi va cere elevilor să facă singuri aceste lucruri, organizând, la nevoie chiar unele concursuri cu teme ca: „Cele mai bune notițe"; „Cele mai reușite formulării" etc. (1, 29, 30).

Cei ce învață vor fi obișnuiți să țină caiete de notițe (în afara celor din clasă) în care să noteze impresii pe marginea lecturii particulare, idei deosebite, expresii alese, termeni speciali.

Realizarea unui asemenea obiectiv se cere întregit cu norme și prescripții privitoare la principalele sale aspecte. Astfel, de exemplu, pentru activitatea în clasă elevii vor fi ajutați și învățați să-și concentreze atenția, să știe a asculta (urmărind sensul celor expuse de profesor, făcând legături cu ceea ce știu deja, luând notițe, punând întrebări), să știe folosi cartea, să știe cum se pot documenta (folosind alte surse de informații), să învețe să reflecteze și să întrebe și să se întrebe, să urmărească diversele momente ale lecției (auditiv sau vizual) și să le îmbine cu propria activitate. De asemenea, pregătirea lecțiilor presupune elaborarea bugetului de timp (împărțirea rațională și alternarea activităților), dozarea efortului, stabilirea succesiunii operațiilor, în ce ordine e mai bine să învețe, când să introducă pauzele și cât de mari să fie, în ce ritm sunt necesare repetările.

A-l învăța pe altul să învețe, să știe cum se studiază o problemă, ce înseamnă documentarea, cum se argumentează o idee, care este valoarea originalității, cum se poate adapta la o situație nouă renunțând la unele planuri vechi, ce înseamnă atitudine re-

ceptivă față de nou [30], sunt probleme dificile, dar absolut necesare și cu care orice elev poate fi familiarizat până la sfârșitul școlii obligatorii. A ști să înveți înseamnă a ști să te cultivi, iar a ști să te cultivi înseamnă „a fi în stare să-ți folosești în mod judicios puterea de judecată, gândirea, posibilitatea de a distinge ceea ce este adevărat de ceea ce este fals, esențialul de neesențial, ceea ce este durabil de ceea ce este trecător" (8, p. 34).

Am putea adăuga, în continuare, că a ști să înveți și să te cultivi înseamnă a ști să distingi între surse de informații principale și secundare, a ști să recurgi la tehnici de memorare concentrate sau eșalonate, după caz, a ști să sesizezi repede noul și argumentele care-l susțin și, în final, a ști să integrezi noile achiziții într-un ansamblu și în structuri tot mai largi și mai bine consolidate.

A te iniția în alfabetul muncii intelectuale mai presupune a cunoaște câteva elemente necesare despre funcționarea memoriei, a atenției (cum te poți concentra, cât timp poți fi atent, cum poți înregistra mai ușor), a gândirii (reproductivă, originală, logică, inovatoare, creatoare), a imaginației (combinație de elemente creatoare) ș.a.

Actul de cultură începe cu *a ști să citim* și să interpretăm ceea ce citim și acest lucru se realizează în școală. Cu tact, elevii vor fi atenționați asupra a ceea ce învață, de ce învață, ajutându-i să obțină cu un efort minim rezultate cât mai bune.

Nu este de prisos să amintim că „învățarea" în grup este uneori mai productivă decât cea individuală, că a confrunta o sursă (manual) cu altele (dicționare) și a face un bilanț, la sfârșit, al achizițiilor dobândite este o necesitate.

A învăța să înveți mai înseamnă și a cunoaște valoarea și rolul normelor de *igienă a muncii intelectuale.*

Adeseori educația intelectuală a fost echivalată și redusă la învățare. Caracterul complex și interdisciplinar al acestei activități, ca și relația învățării cu dezvoltarea, au fost puse în evidență prin cercetările recente ale unor psihologi și pedagogi (J. Piaget, R. Gagné, J. Bruner, J. Davitz, E. Hilgard, Robinson sau la noi: I. Radu, P. Popescu-Neveanu, P. Golu și M. Golu ș.a.). Utilizarea unor concepte ca învățarea „participativă", „creatoare", „de menținere", „inovatoare", „formativă" ș.a. arată cât de temeinic și de multilateral a fost studiat procesul învățării și câte dificultăți persistă încă în organizarea optimă și operațională a acestei activități.

La fel, apariția unor întrebări ca acestea: satisface învățătura de tip școlar toate exigențele dezvoltării individuale? este suficientă pregătirea în școală pentru învățarea continuă? dispunem de

o metodologie adecvată pentru „a-i învăța pe toți toate", cum visa Comenius? ș.a. dezvăluie, pe aceeași linie, preocupările și explorările psihopedagogilor în acest domeniu. Dar nu numai cercetările de acest gen, ci și rezultatele practicii vin să arate că ameliorarea condițiilor de învățare din școală ridică nivelul pregătirii tineretului și exercită o influență pozitivă asupra întregii vieți sociale.

Observația multor specialiști că în viitor se va învăța tot mai mult și în afara clasei (vezi A. Töffler) pare să fie confirmată încă de pe acum. Rezultatele cercetărilor de psihopedagogie au dus, după cum era și firesc, la numeroase încercări de a elabora diverse programe și metodologii de învățare. Ele au sugerat restructurări și reforme substanțiale atât în ceea ce privește învățarea școlară cât și cea post și extrașcolară.

De bun augur este dorința exprimată ferm („vrem să învățăm") de tot mai multe grupuri, care atestă o schimbare pozitivă în atitudinea lor față de studiu, carte, cultură. Solicitările și propunerile de a fi dotate școlile cu tot ceea ce este nou în „tehnologia învățării" sunt și ele un argument în același sens.

„Învățarea deplină", instruirea asistată de calculator și alte modalități de abordare a învățării (intuitivă, socială, creativă etc.) vin în sprijinul celor ce vor să-și sistematizeze efortul și să-și economisească energia [16]. Desigur, în procesul învățării intervin o serie de elemente care influențează rezultatele, conținutul de învățat, motivația, timpul, tehnica folosită și experiența anterioară a elevului.

Partizanii *învățării depline* — ca replică dată învățământului tradițional — consideră că majoritatea elevilor pot face față cu succes unei sarcini de învățare dacă dispun de timpul necesar și de o îndrumare pedagogică competentă și diferențiată. Ei recomandă un set cuprinzător de tehnici și strategii pentru instruirea cu succes: exerciții gradate, materiale programate, munca individuală asistată de calculator (I.A.C.), lectura suplimentară, învățare pe grupe asistată de profesor, folosirea unor fișe de lucru ș.a., care să ducă la eliminarea insuccesului în învățare.

Referindu-ne la elevi, putem vorbi — potrivit studiilor actuale — *de stiluri de învățare*, înțelese ca o prelungire a stilului cognitiv. Multe cercetări au fost consacrate *stilului cognitiv* definit pe două dimensiuni: a) impulsivitate — reflexivitate și b) dependența — independența față de câmpul perceptiv (9). Stilul cognitiv impulsiv se deosebește de cel reflexiv sub unghiul vitezei de prelucrare a informației.

Primul se detașează printr-un tempo mai rapid, dar marcat de posibile greșeli; al doilea — prin ritm mai lent dar dublat de

exactitate. La lecții, unii copii sunt gata să răspundă imediat fără să gândească suficient asupra problemei; de aici șansa sporită a răspunsului greșit. Este stilul impulsiv. În schimb, școlarul reflexiv are grijă să evite erorile, gândește mai temeinic înainte de a răspunde și ia în considerare toate alternativele. Dimensiunea „impulsivitate — reflexivitate" privește deci ritmul sau viteza cu care individul procesează informația. Această dimensiune se răsfrânge în comportamentul la lecție. Copilul impulsiv prezintă dificultăți de concentrare îndelungată a atenției, se distrage ușor, nu are răbdarea necesară. Copilul reflexiv poate părea timid și retras, el nu ridică grăbit mâna să răspundă, motiv pentru care este mai puțin participativ la lecție. În schimb, prestațiile sale impun prin precizie și calitate. Copilul reflexiv preia informația mai sistematic și manifestă grijă în analizarea soluțiilor. De aceea școlarul reflexiv lucrează mai încet dar cu puține greșeli, motiv pentru care, în timp, el poate obține o performanță școlară mai bună comparativ cu elevul impulsiv (G. Janis, L. Chandler, 1988).

A doua dimensiune a stilului cognitiv — dependența/independența față de câmp — privește capacitatea copilului de a percepe lucrurile diferențiat. Unii elevi fac diferențieri fine, reușesc să disocieze elemente importante din fundalul care-i înconjoară, alții sunt copleșiți de context, nu pot izola detaliile semnificative din câmpul perceptiv. Pentru aceștia din urmă elementele trebuie scoase în relief prin culori vii sau alte sublinieri. Școlarul care arată independență față de contextul perceptiv reușește să învețe cu mai mult succes, el este mai impersonal în orientare, mai competitiv și sensibil la motivația intrinsecă, desprinzând detaliile semnificative. Elevul dependent de context este mai receptiv la aprobare — dezaprobare, la mesajele neverbale în comunicare (gest, privire, mimică). Se constată în general că stilul cognitiv reflexiv și independența față de contextul concret imediat se asociază cu reușite școlare mai frecvente (9). Aceste tipuri de comportament la școlari cer strategii didactice în consecință.

Ca orice noutate pedagogică ea propune soluții unor dificultăți mai vechi și lasă fără răspuns altele noi: selecția conținutului învățământului, timpul necesar învățării, evaluarea formativă etc.

Instruirea asistată de calculator (24) reprezintă o aplicare a calculatorului electronic, ca o prelungire a creierului uman, în învățare. Instruirea prin calculator, folosită pe o scară tot mai largă, în tot mai multe școli pornește de la teza că inițierea elevilor în folosirea calculatorului accelerează dezvoltarea capacității de sistematizare și reduce decalajul dintre concret și formal, continuând

într-o formă mai avansată instruirea programată. Realizarea prin programe a unui dialog om-calculator permite obținerea unor informații, prelucrarea lor și chiar o dezvoltare a inteligenței.

Mânuirea calculatoarelor, însușirea limbajelor de programare, utilizarea programelor de stimulare, de autoinstruire duc la pregătirea tinerilor pentru societatea informatizată a viitorului. Rezultatele încurajatoare de până acum pledează pentru folosirea pe o scară tot mai largă a calculatoarelor în școală și chiar în afara ei pentru dezvoltarea instruirii.

Introducerea calculatorului nu vrea să înlocuiască învățământul prezent, ci să-i ofere o modalitate în plus pentru creșterea eficienței sale. Programele-computer elaborate de experți, adeseori grupați în echipe interdisciplinare, înlesnesc înțelegerea unor procese, asimilarea unor categorii și a unor deprinderi de lucru cu instrumente pretențioase. Posibilitatea de autocontrol și de autoapreciere a progresului realizat constituie și ele avantaje ale dialogului elev-calculator.

2.3. RISCURILE UNUI INTELECTUALISM UNILATERAL ȘI EXAGERAT

Este un adevăr comun faptul că astăzi nimeni nu mai poate înmagazina și stăpâni întregul volum de informații existent și nici chiar a celui actual, care se dezvoltă într-un ritm exponențial. Se ridică atunci întrebarea: ce trebuie să învețe tânărul în școală? Răspunsul vine de la sine: *ceea ce este esențial și util pentru dezvoltarea și activitatea sa ulterioară.* Discuțiile purtate de mai mulți ani în legătură cu stabilirea conținutului educației permanente etc. subliniază și ele importanța și complexitatea problemei.

Educația intelectuală a fost privită deseori unilateral — ca o acumulare de informații — fiind identificată uneori cu instruirea sau învățarea. Supraevaluarea într-o anumită perioadă a cunoștințelor în dauna formării mai complete a personalității n-a întârziat să-și arate efectele negative și anume ruperea învățământului de realitate, considerarea educației intelectuale ca superioară altor laturi ale educației și formarea unor oameni unilaterali și incapabili să se adapteze ușor cerințelor vieții sociale.

Limitarea învățământului la transmiterea de informații, identificarea omului cult cu omul informat, transformarea enciclopedismului într-un deziderat a prejudiciat cauzei pregătirii tinerilor în

conformitate cu cerințele societății. Idealul educației a fost, timp îndelungat marcat de această notă intelectualistă a școlii.

A trebuit să se accentueze insuficiențele învățământului tradițional într-atât încât să devină necesară o replică adecvată la această unilateralitate. Intelectualismului exagerat i se reproșează: că este un sistem de gândire foarte profund ancorat în noi, care produce pe plan structural și cognitiv dogmatism și, pe plan afectiv și interrelațional, autoritarism (André Paré), ceea ce l-a făcut pe pedagogul canadian să-și intituleze primul din cele 3 volume de pedagogie (17) „Pedagogia enciclopedică și pedagogia deschisă". Autorul amintit descrie enciclopedismul ca o orientare în care: adevărul este cunoscut, el preexistă indivizilor — mecanismele pentru a ajunge la cunoaștere sunt exterioare și scapă celui care învață; — adevărurile sunt cunoscute de educatori; — cunoștințele pot fi transmise, impuse celui care învață; — ele pot fi evaluate, controlate; — orice incursiune, în afara celei care a fost definită drept cunoștință, este o eroare și trebuie sancționată; — cei care nu știu trebuie să asculte pe cei care știu; învățarea fiind dificilă, trebuie să exercităm presiuni asupra celor care învață.

Enciclopedismul consideră cunoașterea ca fiind absolută, adevărată, preexistentă.

Tabelul alăturat confirmă ideea de mai sus:

	Enciclopedist	Participativ
Cunoașterea	Absolută, adevărată; preexistentă	Temporară, arbitrară, de construit
Învățarea	Nenaturală (forțată), dificilă, condusă din exterior	Naturală, agreabilă procedează din interior, motivată.
Elevul	Pasiv, considerat ca un recipient asimilează și reproduce	Activ, caută și construiește cunoașterea, folosește experiența sa.
Motivația	Absentă, trebuie să fie produsă din exterior, recompense, pedepse, condiționări.	Internă, fundată pe interese și perfecționarea constantă a persoanei.
Școala	Transmițător dogmatic și autoritar de valori și cunoștințe codificate	Instituție permițând transmiterea de valori adaptate și construirea de cunoștințe prin descoperire.
Profesorul	Autoritar, dictatorial, conformist, stăpân pe cunoștințe și pe clasă, neîncrezător, aplică pedepse	Îndrumător, oragnizator, participant, colaborator, inițiator, inovator, creator etc.

Paralelă între sistemele: enciclopedist și participativ
(Adaptată după A. Pară, op. cit., vol. 3, p. 73)

Referindu-se la aceste caracteristici ale învățământului tradițional și deci și la educația intelectuală Aldous Huxley constata că: „Metoda noastră de educație se întemeiază pe două iluzii monumentale: Prima este considerarea intelectului ca o cutie plină de idei autonome al căror număr poate fi sporit, deschizând capacul cutiei și introducând idei noi. A doua iluzie pornește de la ideea că spiritele se aseamănă și trag aceleași foloase din același sistem de educație. Toate sistemele oficiale de educație sunt sisteme de injectare a acelorași cunoștințe, unor spirite cu totul diferite" (12, p. 49). Asemenea trăsături proprii învățământului tradițional sunt supuse unor critici severe din partea multor pedagogi contemporani (G. Berger, R. Dottrens, G. Mialaret, J. Bruner ș.a.).

Obiecțiunile formulate împotriva enciclopedismului pornesc de la constatarea că supraevaluarea cunoștințelor este o greșeală dăunătoare dezvoltării normale a oricărui individ, deoarece suprasolicită numai memoria, deci un singur aspect al dezvoltării individului, subapreciind celelalte însușiri psihice. Și apoi, volumul pe care-l poate asimila un tânăr în anii de școală este limitat, chiar foarte limitat, în raport cu cel existent și, în al doilea rând, aceste cunoștințe se uzează rapid („uzura morală"), fiind depășite într-un timp relativ scurt, în circa 10 ani.

Un învățământ exagerat intelectualist nu este suficient de formativ, nu stimulează dezvoltarea personalității în ansamblul ei și mai ales, nu dezvoltă forțele de cunoaștere și creație. Capcanele intelectualismului au făcut numeroase victime, împiedicând mulți oameni să-și folosească pe deplin capacitățile fizice și spirituale.

Fără a nega valoarea informațiilor, a cunoștințelor științifice în pregătirea tinerelor generații, științele educației arată că este mai importantă descoperirea, prelucrarea și valorificarea cunoștințelor. Accentul pus pe *dobândirea* instrumentului de instruire în școala contemporană prezintă aproape mai mare importanță, decât însăși instruirea. Aceasta deoarece practica a dovedit că însușirea de cunoștințe nu duce automat și la dezvoltarea capacităților mintale, a aptitudinilor intelectuale ale individului.

Din nevoia de dezvoltare integrală decurge, în mod obiectiv și firesc necesitatea utilizării unei informații mulilaterale în procesul de educație. Ca să fii stăpân pe cele mai recente cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane este necesară formarea unui larg orizont intelectual, extinderea treptată a domeniilor de cunoaștere, asimilarea unui larg volum de informații și cuprinderea mai multor domenii ale investigației și activității umane. Or, între dimensiunile omului evoluat capacitatea gândirii și a cunoașterii se înscriu ca

obiective de prim rang și pot fi considerate ca esența profilului omului contemporan.

Situația obiectivă subliniază atât limitele memoriei noastre, care poate acumula și reține doar o cantitate redusă de informații, cât și inutilitatea efortului enorm, pe care-l pretinde stăpânirea unui exagerat bagaj informațional, care, în cele din urmă devine un balast, gata să creeze mai multe dificultăți decât avantaje.

2.4. CREȘTEREA EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII INTELECTUALE

Creșterea eficienței activității intelectuale este indisolubil legată de activitatea de a învăța să înveți. Din tehnica muncii intelectuale face parte, în primul rând, igiena și metodologia acestei munci. Organizarea acestui gen de activități presupune stabilirea unui regim rațional de muncă, precizarea condițiilor interne și externe de lucru și amenajarea ambianței pentru a deveni un cadru stimulativ al activității mintale.

Organizarea a devenit o condiție a oricărei activități, o condiție care ridică eficiența și economisește energia omului. Studiile de ergonomie școlară și de igienă mintală arată că numai respectând anumite prescripții pot fi obținute rezultate optime și poate fi prevenită apariția unor pericole (oboseală, tulburări mintale etc.).

Cu privire la *organizarea locului de muncă* este bine de știut că poziția comodă, lumina și temperatura potrivită, ventilația, liniștea, precum și sursele și ustensilele, prezintă o importanță specială. Folosirea economică a timpului (orar rațional, îmbinarea muncii cu odihna), ritmul și variația (succesiunea planificată a activităților și alternarea rațională a diferitelor forme de activitate) constituie condiții fundamentale și, în același timp, elemente ale „tehnologiei intelectuale".

Fiind vorba despre *regimul zilnic* de muncă intelectuală, mai ales, pentru școlari s-ar putea schița, orientativ, succesiunea activităților și a odihnei, în cursul celor 24 de ore, urmând ca planul să fie adaptat condițiilor concrete. Firește că durata fiecărei secvențe din acest program este în funcție de vârsta școlarului, de capacitatea și tehnica de lucru, de condițiile concrete (cămin, internat, familie).

În cazul unor rămâneri în urmă la învățătură se impune o analiză serioasă a stilului de muncă al elevului și al profesorului. Se

cer analizate cauzele care au determinat rămânerea în urmă a unora sau a mai multor elevi, încercând să le particularizăm şi să aflăm în parte, care a fost cauza principală sau constelaţia de cauze. În sfârşit, este necesar, să vedem ce fel de măsuri se impun pentru a combate fenomenul apărut.

Cunoscând, de exemplu, că rămânerea în urmă se manifestă diferit de la un elev la altul şi că este generată de cauze foarte diferite, educatorul va întreprinde un studiu temeinic cu privire la condiţiile de lucru ale elevilor în cauză, pentru a descoperi factorul sau cauza fundamentală şi măsurile ce se impun. Se ştie că sunt elevi slabi la un singur obiect, alţii la mai multe sau aproape la toate. Este cunoscut, de asemenea, faptul că la unii elevi este vorba de o rămânere în urmă temporară, pricinuită de o absenţă sau de neînţelegerea unui capitol, în timp ce la alţii, este vorba, despre o rămânere în urmă de durată, determinată de faptul că nu se pot adapta ritmului impus de parcurgerea programei.

Un alt aspect important al *igienei activităţii mintale* îl constituie prevenirea şi combaterea oboselii intelectuale. Oricine ştie că un efort prelungit, fizic sau intelectual, sau o activitate care depăşeşte capacitatea de lucru a individului duce la oboseală. Aceasta se manifestă prin absenţa unei motivaţii pentru activitatea respectivă şi prin reducerea sau scăderea capacităţii de lucru. În situaţii normale, după un repaus corespunzător, organismul se reface şi-şi poate relua activitatea. În cazul că activitatea se prelungeşte, fără a se ţine seama de nevoia de odihnă, oboseala devine cronică, trece într-o stare de surmenaj şi poate lua forme patologice, uneori greu de combătut, ulterior. În acest caz activitatea psihică este prejudiciată, elevul dă semne de apatie sau suprasolicitare, de imposibilitatea de a-şi concentra atenţia şi de a urmări o activitate, nelinişte, greutăţi în reţinere, insomnii, dureri de cap sau somnolenţă.

Oboseala intelectuală se caracterizează prin scăderea atenţiei şi a interesului, prin creşterea numărului de greşeli în activitate, prin greutatea aducerii aminte, apariţia fenomenului de „blocaj" ş.a.

Rapiditatea instalării stării de oboseală este determinată de mai mulţi factori: natura şi intensitatea activităţii (statice sau dinamice), prezenţa sau absenţa unei motivaţii adecvate, particularităţile psihice individuale, climatul afectiv. Educatorul va cunoaşte şi va ţine seama de o curbă de variaţie a activităţii elevilor pe parcursul unei zile, săptămâni etc., ştiind că randamentul maxim,

în cursul unei zile, este după ora a doua, în a treia și a patra scăzând, în continuare, și crescând după o oră și jumătate de la luarea mesei; profesorul va doza sarcinile de studiu în raport cu această curbă. Este indicat ca după fiecare oră de activitate să se ia o pauză scurtă, la fel și după pregătirea la o materie (10 minute), repetările fiind eșalonate în timp, somnul, suficient (în medie 8 ore) și la aceeași oră, cât mai profund și liniștit. Îmbinate cu celelalte condiții ele vor mări productivitatea activității intelectuale și vor feri organismul de o oboseală periculoasă.

De aceea asocierea igienii mintale cu realizarea unor obiective de ordin intelectual reprezintă un corelat firesc și necesar al educației intelectuale.

2.5. STIMULAREA CREATIVITĂȚII

Fie că prin creativitate înțelegem „facultatea de a introduce în lume un lucru nou" (Moreno), fie că o socotim facultatea de a descoperi relații despre care omul nu are încă cunoștințe (Laborit), sau că o definim mai simplu: „capacitatea de a produce ceva nou și de valoare", creativitatea a devenit, în ultimele decenii obiect de cercetare prioritară al mai multor discipline. Dintre cele cca. 2500 de titluri care se ocupă de creativitate 75% au fost scrise între anii 1960—1970.

Mecanismele creativității n-au fost încă elucidate complet, după cum nici de o metodologie de stimulare a creativității, bine pusă la punct, nu putem încă vorbi, deși în multe universități ea se predă fie ca o disciplină (culturologie), fie ca un capitol al diverselor științe (psihologie, pedagogie, filozofie, sociologie).

Abordată din perspective variate, ca *obiect* al educației, ca *proces* al valorificării potențialului creator, ca *produs* cu implicații în dezvoltarea societății, ea a devenit repede o problemă centrală a educației, a psihologiei și a culturii, în general, fiind considerată ca *expresia cea mai înaltă a personalității.*

Câteva adevăruri elementare se desprind totuși din cercetările efectuate de A. Osborn, I. A. Taylor, E. P. Torance, A. N. Whitehead, A. B. Cattel, J. Guilford, W. Terman și anume, în primul rând constatarea că orice om dispune de un *fond creator.*

„Creativitatea, notează A. Moles, nu este o virtute rară și remarcabilă a unor ființe excepționale. A crea este inerent vieții însăși a majorității indivizilor și singura deosebire dintre ei este

de ordin cantitativ, ținând de *valoarea* a ceea ce creează... precum și frecvența acestei activități care, ea însăși, depinde de cadrul lor de viață" (13, p. 120) așadar, oricine poate crea, nu numai anumite „elite" sau persoane superior înzestrate. Psihologia a constatat apoi că există diferite niveluri de creație și, în fine, că educația, în special cea intelectuală, poate contribui la stimularea capacităților creatoare ale individului. S-ar mai putea menționa și faptul că mediul social, climatul creativ, relațiile interpersonale în colectivele de muncă ar avea o valoare mai mare chiar decât o metodă sau alta. Psihologul elvețian J. Piaget, referindu-se la aceste aspecte nota: „Societatea este unitatea supremă, iar individul nu ajunge la invențiile și construcțiile sale intelectuale colective, al căror nivel și valoare depind natural de ansamblul societății. Marele om, continuă el, care pare să lanseze curente noi nu este decât un punct de intersecție sau de sinteză a unor idei elaborate printr-o cooperare continuă" (18, p. 259).

Observația are o valoare cu atât mai mare cu cât ea subliniază importanța climatului creativ ca fond pe care acționează diverse metode și procedee.

În activitatea de stimulare a creativității prezintă interes asigurarea unor condiții favorabile apariției intereselor și a pasiunii, precum și combaterea prejudecăților și a unor factori inhibitivi, care pot împiedica manifestarea liberă a capacităților, a atitudinilor și aptitudinilor unor indivizi.

Am vorbit despre importanța unei ambianțe creativ-stimulative (tonică, optimistă, de calm și bună dispoziție, de entuziasm și pasiune). Este vorba apoi de o atitudine creativă a îndrumătorilor și șefilor de colective, de o dezvoltare accentuată a motivației, mai ales a celei intrinseci, precum și de o valorificare judicioasă a experienței noi, pozitive, creatoare a grupurilor sau a indivizilor.

În ceea ce privește *combaterea prejudecăților* se pot enumera câteva, cu adevărat dăunătoare. Există opinia că potențialul creator al cuiva se realizează „de la sine", independent de condiții, după cum se susține că este suficient să stimulezi gândirea logică și critică pentru ca rezultatele așteptate să apară. Atitudinea de creativitate presupune refuzarea dogmatismului, conformismului și rigidității. A manifesta inițiativă, a descoperi noul, a îmbogăți sensul și semnificațiile lucrurilor, ale fenomenelor, a descoperi relații și funcționalități noi, a realiza sinteze originale sunt deziderate care susțin o atitudine creativă.

Metodele euristice servesc din plin o astfel de atitudine.

Un procedeu euristic este încercarea de a revizui ipotezele, de a le formula altfel, de a le înlocui cu altele și de a ne pune din nou problema, de a privi din alte unghiuri de vedere, cât mai multe și mai diverse, chiar opuse.

Un proces atât de complex presupune un sistem de metode, tehnici și procedee capabile să stimuleze orice energie creatoare și să îmbine activitatea de grup cu cea individuală într-una productivă.

Dintre aceste activități se pare că *dezbaterea sau discuția în colectiv* ocupă un loc de frunte. Avantajele metodei constau în faptul că permite abordarea unei probleme din diverse unghiuri de vedere, că solicită mai multe opinii și că rezolvarea ei este ușurată de analiza soluțiilor propuse. Metoda presupune respectarea unor reguli în utilizarea ei privind mărimea grupului, conducerea dezbaterilor și examinarea propunerilor. În practică ea cunoaște foarte multe variante în funcție de mărimea colectivului, de pregătirea și calitatea membrilor, de natura temei ce trebuie rezolvată.

În general, grupul nu este bine să treacă de 10—12 membri (Mucchielli) pentru a nu face dificilă intercomunicarea. După expunerea problemei de către șeful grupului sau de către un specialist se trece la examinarea, în colectiv, a problemei și la exprimarea diverselor opinii, analizarea acestora și, în final, sintetizarea pozițiilor și reținerea celor mai plauzibile. Rolul conducătorului este de a conduce discuția, de a-i stimula pe toți participanții la dezbatere, de a înregistra opiniile (dacă nu sunt formulate în scris), de a preveni unele neajunsuri și de a obține acordul participanților în susținerea soluției cele mai bine argumentate. Participarea specialiștilor și a unor invitați din domenii înrudite sporește valoarea dezbaterii și dă discuției un caracter interdisciplinar. Desigur că metoda pretinde pregătirea și un anumit exercițiu al membrilor pentru a se desfășura cu succes.

Asaltul de idei sau brainstorming-ul propus de A. Osborn, (*brain* = creier, *storming* = furtună) este tot o discuție în colectiv, prin care se urmărește obținerea unui număr cât mai mare de idei, în legătură cu tema pusă în discuție. Deosebirea între brainstorming și o discuție obișnuită constă în faptul că, prin prima, se urmărește, cu precădere producerea de idei — amânând criticarea propunerilor — și consultarea unui colectiv care n-a fost, în prealabil, avertizat despre caracterul temei. Ca și în cazul discuției în colectiv, conducerea și mărimea colectivului influențează buna desfășurare a activității și rezultatul ei, firește.

În cazul acestei metode, în prima fază, important este să se exprime cât mai multe și mai varitae opinii, chiar și greșite ori fanteziste, care apoi, în faza a doua, vor fi examinate critic și supuse dezbaterii într-un colectiv mai restrâns, de specialiști. Mărimea colectivului este bine să nu depășească 8—10 membri, conducătorul să aibă o oarecare experiență în animarea și conducerea discuției, să inspire încredere și să știe să activeze grupul. La început, conducătorul va pune colectivul în temă, prin prezentarea datelor problemei, apoi va cere membrilor soluții în lanț, le va înregistra și după 1—2 ședințe le va supune unui grup de experți — care n-au făcut parte din colectiv — spre examinare și analiză, extrăgându-se ideile noi și originale.

Și această formă de lucru cunoaște mai multe variante (cu roluri închise, deschise) adaptate după împrejurări și după natura grupurilor (mai mari sau mai mici, omogene sau eterogene, cu sau fără experiență în acest domeniu), toate dovedindu-se utile pentru dezvoltarea gândirii, a imaginației și a creativității, în general. Simpla înregistrare a numeroase idei, în legătură cu aceeași temă incită la reflecție și este stimulatoare.

Sinectica este, de asemenea, o metodă colectivă de antrenare a participanților în găsirea unor analogii multiple, care să dea naștere la soluții și idei noi. Caracteristica metodei constă în găsirea unor relații noi între lucruri și elemente aparent fără nici o legătură și, prin aceasta, soluționarea unor probleme complexe. Folosirea metodei se bazează pe includerea în grupul de lucru (relativ restrâns la 5—8) a unor membri de profesii diferite, dar cu un nivel de pregătire relativ egal, pentru a beneficia de cât mai multe analogii și transferuri și a realiza un productiv schimb de idei. Sub conducerea unui specialist în sinectică grupul examinează problema, emite idei și propuneri și apoi analizează soluțiile și apreciază care din ele convine mai mult temei propuse spre rezolvare. Ca și celelalte metode și aceasta combate rutina, inerția, conformismul și stimulează flexibilitatea și creativitatea gândirii.

O altă metodă, de data aceasta potrivită mai ales pentru difuzarea noutăților, este *discuția panel*, de la termenul englez ce se traduce prin „lista fixă de nume". În fața unui public mai numeros, un grup de 5—6 specialiști în problema pusă în discuție, așezați la o masă în forma unui arc de cerc deschis („panel"), își împărtășesc opiniile, răspund unor întrebări ale publicului și fac un schimb deschis de idei. Legătura cu publicul o face un conducător al ședinței sau animator, care prezintă auditorului tema, pe cei ce vor răspunde și care adună întrebările — de obicei scrise

— venite din sală. Calitatea specialiștilor care vor răspunde asigură succesul operațiunii și dă o notă de creativitate soluțiilor comunicate. Ei își vor exprima părerile și pot purta discuții între ei, creând un climat favorabil meditației și traducerii în practică a unor idei comunicate cu acest prilej.

Tehnica Delphi este tot o formă colectivă de lucru, prin care se pot obține idei noi și soluții practice în diverse domenii. Se redactează chestionare, care sunt apoi expediate unor specialiști rugați să răspundă într-un termen dat (câteva zile sau cel mult 2—3 săptămâni). După primirea răspunsurilor ancheta se repetă, trimițându-se de data aceasta și răspunsurile primite de la ceilalți participanți. Formula se repetă până ce se mai obțin „noutăți" și propunerile se „stabilizează". Cunoscându-și răspunsurile, ceilalți participanți pot combina, modifica, corecta etc. soluțiile propuse și ajunge la altele noi, îmbinând contribuția individuală cu cea colectivă. Se formulează și rezervă, că ea încurajează un formalism anticreator.

Tehnica autochestionării face trecerea de la creativitatea colectivă la cea individuală. Ea se caracterizează prin formularea unor întrebări cât mai variate, din perspective cât mai neașteptate, menite să ne conducă spre rezolvarea unor probleme sau să ne scoată dintr-un impas. În acest fel se crează un cadru larg, se deschid perspective multiple și se incită spiritul de investigație și explorare, sugerându-se răspunsuri sau planuri de rezolvare. Astfel de întrebări, foarte numeroase și variate (A. Osborn), pot fi, de exemplu: *Care alt lucru este asemănător acestuia? Ce alte întrebuințări i s-ar putea da acestui lucru? Ce schimbări aș putea să-i aduc acestui lucru? Să schimb locul componentelor? Să inversez pozitivul cu negativul? Să combin ideile?* (16, p. 145—146).

Tot ca procedee de imaginare a noului ar putea fi utilizate: schematizarea, tipizarea, combinarea, amplificarea, diminuarea, substituirea, modificarea, adaptarea, divizarea, restructurarea, analogia și transferul, inversiunea și opoziția, care pot fi folosite în diverse împrejurări și combinații foarte variate.

Dintre metodele mai vechi, tradiționale, unele pot servi și ele cu succes, aplicate corect, la stimularea capacităților unei persoane. Pedagogia clasică atribuie acest rol — reducând creativitatea la dezvoltarea inteligenței — chiar foarte multor metode cum ar fi: observația, experimentul, conversația, descoperirea și studiul de caz.

Fără îndoială că unele dintre aceste metode, cum ar fi problematizarea, modelarea, studiul individual, analiza valorii ș.a. se pretează ușor și realizării unui asemenea scop cum este stimularea

creativității în procesul instructiv-educativ. Orice metodă presupune, obligatoriu, un efort susținut, o muncă încordată, tehnici ale muncii intelectuale, experiență personală și angrenează funcții psihice: observație, memorie, imaginație, gândire etc. *Creativitatea* presupune, în primul rând ieșirea din *șabloane*, abandonarea *conformismului*, combaterea *dogmatismului*, curajul renunțării la *„canoane"* și dezvoltarea *receptivității pentru nou*. Fără adoptarea unei astfel de atitudini deschise și îndrăznețe nici o metodă nu va produce „miracolul" așteptat. În general, metodele euristice servesc atât la descoperirea adevărului cât și la stimularea creativității. Registrul poate fi adaptat atât muncii individuale, cât și celei colective. Fiecare persoană va recurge la metodele și procedeele cele mai indicate pentru experiența de care dispune și pentru domeniul de creație respectiv. Firește că motivația, mai ales cea intrinsecă, orientată spre creativitate, ca și atitudinile, imaginația și sistemul psihic, în general, prezintă o importanță cel puțin egală cu cea a metodelor utilizate dacă nu chiar mai mare.

Creativitatea este văzută nu numai ca expresie a orizontului cultural al unei colectivități, ci și ca atitudine stimulativă și receptivă pentru nou a acesteia.

Relația strânsă a creativității cu aproape toate domeniile vieții sociale și influența pozitivă exercitată asupra lor justifică eforturile susținute ale factorilor culturali de a cuprinde și antrena în acest proces mase din ce în ce mai largi. Acțiunea școlii de a-i iniția pe tineri în „tainele" creativității se conjugă cu aceea a instituțiilor cultural-științifice într-un front comun de ridicare a nivelului spiritual al întregii populații. Aceasta duce la căutarea unor strategii de stimulare a creativității și a inițiativei individuale și sociale. Spiritul critic, dorința de autodepășire, restructurarea și primenirea sistemului de valori sunt mult mai adecvate unui sistem de creativitate. Deschiderea, problematizarea, o optică probabilistă, o abordare sistemică și o conduită dubitativă par să devină tot mai mult caracteristici ale unui mediu creativ și în același timp particularități ale unei educații pentru creativitate.

B. Robertson spune că: „pentru progresul omenirii nu atât inteligența, talentul nostru sunt importante cât, mai ales, modul în care sunt folosite" (26), ceea ce atrage atenția educatorilor asupra funcțiilor psihice pe care le cultivăm.

Raportul între cognitiv și imaginar, foarte important în procesul creației a fost insuficient studiat și cultivat în învățământ. În acest sens Maria Cornelia Bârliba preciza: „... educația creativ-cognitivă dobândește statutul unei realfabetizări cu dublă structură:

«alfabetizarea» prin computer și educarea unui nivel de gândire și înțelegere a lumii, o remodelare a gândirii independente de atingerea unor parametri care n-au fost încă descoperiți" (26).

S-ar putea să asistăm și în învățământ la începutul unei noi ere impusă de calculator, de mare avânt în domeniul creativității. Educația ar fi bine să tindă a face posibil ca măcar o parte din achizițiile culturii, ale creației să devină, după un timp bunuri de civilizație, concretizate în diverse comportamente cotidiene.

Educarea creativității va trebui să devină cu atât mai mult o problemă centrală cu cât solicitările economiei (privatizarea, concurența, economia de piață, creșterea eficienței și a calității) sunt tot mai numeroase și mai presante. Fiind nevoită să răspundă cerințelor „pieții" educația intelectuală își va modifica nu numai obiectivele, ci și structurile și strategiile. Antrenați încă de pe băncile școlii în rezolvarea de probleme complexe (teoretice, practice, organizatorice și economice) elevii vor sesiza corect semnificația unor domenii de activitate și vor asimila conștient o serie de elemente compatibile cu opțiunile profesionale.

Afirmația filozofului P. Botezatu că:„ Viața se primenește prin creație" (27, p. 43, 44) ar putea deveni un principiu orientativ în întreaga muncă educativă.

Educarea creativității, prin stimularea unei gândiri creative, prin cultivarea factorilor de natură *psihologică* (intelectuali, afectivi etc.), *socială* (culturali, artistici etc.), *biologică* (vârstă, sex etc.) care facilitează creativitatea și a unor *condiții* propice dezvoltării creativității cum sunt: un climat psihosocial stimulativ, relații de colaborare, implicarea în activități constructive etc. reprezintă obiectivele majore ale oricărui învățământ modern. În același timp, utilizarea pe lângă metodologia obișnuită și a unor tehnici specifice, în continuă dezvoltare, a educării creativității va spori interesul școlii pentru această problemă și va ajuta la implementarea unei atitudini mai active față de ea.

Educația intelectuală, după cum s-a văzut din cele anterioare, este acea latură a educației care vizează cu deosebire valorile științei și artei, valorile umaniste, în general, care, pe lângă rolul lor informativ, au și unul accentuat formativ. Revine specialiștilor — psihologi, pedagogi și filosofi — să stabilească ce fel de informații și în ce proporții se oferă tinerilor, respectiv *ce* și *cât* din ansamblul informațiilor stimulează creativitatea într-un grad cât mai înalt. Aceste cunoștințe sunt conforme cu idealul educațional și permit pe de o parte asimilarea noilor cunoștințe, pe de alta, transferul lor în situații generale sau specifice.

Referindu-ne la rolul formativ al acestor informații două mențiuni sunt binevenite:

a) organizarea, selectarea și dozarea lor să se facă după criterii riguros științifice și

b) să posede funcții integratoare și să contribuie la dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale, fără a le suprasolicita, firește.

Aceste cunoștințe trebuie să-l ajute pe tânăr să selecționeze din noianul de date pe cele necesare și importante și să-i dezvolte dorința și interesul de a se forma pe el însuși. Prin ele tânărul va afla că între cunoscut și necunoscut este un hotar mobil în continuă transformare.

Conținutul diferitelor obiecte de învățământ îl va ajuta pe fiecare elev să se miște liber într-un orizont cât mai larg, permițându-i opțiuni care să-i asigure realizarea propriului ideal.

Educația intelectuală urmărește, în ultimă instanță, să-l ajute pe fiecare tânăr să-și construiască o imagine, o viziune, o concepție unitară despre existență, inteligibilă și mobilizatoare, în care valorile fundamentale ocupă un loc central. Ea oferă elevilor criterii pentru noi achiziții, pentru sistematizarea și prelucrarea cunoștințelor și mai ales pentru evaluarea utilității acestora.

Cele 5 *niveluri* de creativitate stabilite de Taylor și anume: creativitatea expresivă, productivă, inventivă, inovatoare și emergentă, precum și *etapele* creativității: faza de preparare, de incubație, de iluminare și de verificare vor constitui pentru orice educator criterii de orientare, de stimulare și de valorificare a potențialului creator al fiecărui elev.

Fără îndoială că „jocul" influențelor și îmbinarea factorilor de personalitate (voință puternică, perseverență, sensibilitatea la probleme, motivația, atitudinea creativă etc.) cu cei externi, vor fi urmărite cu interes la orice vârstă și în toate activitățile de către toți educatorii. Nu mai puțină importanță prezintă identificarea de timpuriu a copiilor superior înzestrați pentru a fi ajutați să-și dezvolte integral potențialitățile creative.

Bibliografie

1. Bartoș, Gh., Vlad, V., *Munca intelectuală*, Cluj, Editura Dacia, 1971
2. Blaga L., *Elanul insulei*, Cluj, Editura Dacia, 1977
3. Bruner S. Jerome, *Procesul educației intelectuale*, București, Editura Științifică, 1970

4. Căpâlneanu I., *Inteligența și creativitate*, București, Editura Militară, 1978
5. Colectiv, *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979
6. Colectiv, *Mic dicționar filozofic*, Ed. II, București, Editura Politică, 1973
7. Davitz J. R., Ball S., *Psihologia procesului educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978
8. Dottrens R., *A educa și a instrui*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970
9. Janis G., Chandler L., *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1988
10. Istrati P., *Cum am devenit scriitor*, București, Editura Minerva, 1985
11. Maliță M., *Idei în mers*, București, Editura Albatros, 1975
12. Mialaret G., *Introducere în pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981
13. Moles A., *Sociodinamica culturii*, București, Editura Științifică, 1974
13a. Moraru I., *Știința și filosofia creației*, Ed. Did. și Ped. Buc. 1955
14. Neacșu I., *Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării școlare*, București, în „Revista de pedagogie", Nr. 7—8, 1992
15. Nicola I., *Pedagogie*, Ed. I, București, E.D.P., 1994
16. Noveanu E., *Să dezvoltăm potențialul creativ al copiilor noștri*, București, Almanahul părinților, 1988
17. Paré André, *Creativité et pédagogie ouverte*, vol. 3, Ottava, Canada, Edit. N.H.P., 1977
18. Piaget J., *Biologie și cunoaștere*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971
19. Piaget J., *Psihologie și pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972
20. Popescu-Neveanu P., *Omul — ființă supremă*, București, Editura Politică, 1988
21. Popescu-Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Albatros, 1978
22. Radu I., Ionescu M., (coord.), *Direcții noi în didactică*, Cluj-Napoca, Centrul de multiplicare al Univ., 1987
23. Radu I., *Psihologia învățării*, București, Editura Enciclopedică Română, 1969
24. Radu I., Ionescu M., *Experiența didactică și creativitatea*, Cluj, Editura Dacia, 1988
25. Roșca Al., *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei R.S.R., 1981

26. Robertson B., *Viitorul?* „Contemporanul", Nr. 17/21.IV. 1989
27. Stoica A., *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București
28. Tardiff, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montreal, Les Editions Logiques, 1992
29. Țopa, L., *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979
30. Văideanu G. (coord.), *Educația intelectuală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971
31. Voiculescu M., *Gândirea aforistică în cultura românească*, București, Editura Academiei R.S.R., 1986

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

EDUCAȚIA MORALĂ ȘI RELIGIOASĂ — NUCLEU AL UNEI ADEVĂRATE PERSONALITĂȚI

„Este mai greu să aplici decât să propui o regulă de morală."

A. Seneca

Fizionomia morală a omului a constituit dintotdeauna expresia valorii sale sociale. Perfecționarea sa a devenit o preocupare constantă a oricărei comunități pentru a-și asigura dăinuirea și stabilitatea, precum și conviețuirea pașnică și prosperă a membrilor săi, prin cultivarea calităților lor morale.

Valorile morale sunt considerate esențiale și permanente modalități de raportare interpersonală și de relație cu instanța metafizică (bine, adevăr, libertate, echitate, demnitate etc.). Societatea a urmărit cultivarea și dezvoltarea lor permanentă, în rândul tuturor membrilor săi. Educarea unei atitudini manifestate în scop estetic, politic sau științific, dar mai ales în scopul întronării moralei constituie o sarcină a întregii colectivități și, în primul rând, al școlii și a familiei.

Reconsiderarea educației morale prin intermediul și al educației religioase, după decenii de deformare a valorilor etice și de subordonare a lor celor politice, și după ani când mistificarea a constituit o politică de stat, întâmpină acum unele dificultăți, și chiar o anumită rezistență. Se adaugă astfel la criza firească a valorilor morale universale inerția, obstinată sau inconștientă, a școlii noastre.

Cu toată ponderea pe care o au valorile morale în *idealul social, realizarea acestuia rămâne mereu un deziderat, în aspirația individului spre desăvârșire,* deoarece numeroasele orientări, dezbateri și discuții teoretice, abstracte au oferit prea puține indicații practice. Decalajul existent, în domeniul valorilor morale, între posibil și real, între dezirabil și concretul existent, între informație și acțiune, între judecata morală și realitatea socială constituie un semnal de alarmă pentru școală și pentru toți responsabilii edu-

cației. Conștientizarea acestei realități și imperativele morale ale etapei pe care o parcurge societatea noastră a devenit o prioritate a școlii contemporane. Trebuie să-i redăm idealului strălucirea necesară și să-i asigurăm o funcție mult mai activă în viața societății.

3.1. PRIORITATEA EDUCAȚIEI MORALE

Se vorbește despre o educație morală ca de un aspect al educației generale. Poate că numai în parte această separație este îndreptățită, deoarece întreaga educație trebuie să fie morală, inclusiv cea fizică.

Practic nu se poate concepe o educație amorală sau imorală, indiferent de societatea despre care este vorba. Că educația morală are caracteristicile moralei colectivității despre care vorbim, aceasta este altceva, dar o educație care să facă abstracție de valorile morale ale societății este o absurditate. Valorile morale ale unor societăți pot fi diferite, sau pot diferi parțial dar nu pot să lipsească cu desăvârșire. Când vorbim despre educație ca proces de socializare, de exemplu, presupunem că acest proces include sau se bazează, în primul rând, pe valorile morale. Elementul unificator, liantul, îl constituie tocmai elementul moral, valorile incluse în idealul social și în scopul educației.

Criteriul de bază în aprecierea moralității rămâne concordanța dintre cuvânt și faptă, respectul pentru valoarea omului și subordonarea celorlalte valori (științifică, artistică, tehnică etc.) celor morale.

Examenul autocritic al conduitei noastre rămâne și el un criteriu de evaluare a conduitei morale. A ne pune întrebări cu privire la comportamentul nostru și a căuta răspunsuri corecte și concrete reprezintă un exercițiu de autoperfecționare morală.

Specificul educației morale este dat, în primul rând de obiectivele propuse, (formarea de sentimente, convingeri, conduite) și de conținutul (o serie de norme), deci de un sistem de valori la care trebuie să adere toți membrii unei colectivități.

Relațiile în care se găsește individul cu colectivitatea în care trăiește și chiar cu natura sunt mereu schimbătoare, iar valorile morale se influențează unele pe altele și sunt, la rândul lor, influențate de celelalte. Această schimbare continuă, contradictorie de multe ori, încetinește ritmul asimilării valorilor morale, uneori

foarte mult, chiar și la maturitate, cum este cazul cu valori ca: demnitatea, responsabilitatea etc. Complexitatea fenomenului este dată de mulțimea și varietatea relațiilor în care este integrat individul, de multicondiționarea acestora și de specificul normelor etice la care trebuie să se supună și care conțin adeseori o notă de constrângere, chiar dacă ea devine în ultimă instanță o autoconstrângere.

Deseori, înclinați să subliniem valoarea științei, uităm uneori ponderea pe care o au sentimentele și afecțiunea, în general, în promovarea unor atitudini și comportamente sociale. Departe de noi gândul de a subestima contribuția științei la asigurarea progresului, dar nu putem ignora și minimaliza rolul și valoarea sentimentelor în procesul afirmării integrale a personalității. Tendința de a da prioritate, în anumite momente sau etape ale dezvoltării noastre, unor valori este firească și ea nu trebuie condamnată atâta vreme cât nu amenință și nu periclitează o dezvoltare unitară, armonioasă, completă. Orice subevaluare prelungită a unor componente ale personalității, ale întregului se va răsfrânge negativ mai devreme sau mai târziu, asupra acesteia.

Să nu uităm că multe noțiuni morale (onoarea, demnitatea, idealul) au fost înlocuite cu lozinci și afirmații dogmatice dăunătoare. In locul întrebărilor și al autoîntrebărilor — ca exerciții morale — s-au folosit „teze" și „indicații" descurajante și mereu restrictive. Tineretul care așteaptă să-i fie susținute și încurajate optimismul și inițiativa era mereu manipulat și demobilizat, practic neavând teren de afirmare, negăsindu-se loc nici pentru afirmarea idealurilor personale într-o societate care oferea atât de puține alternative opționale.

Cultura, în loc să devină sursa unei bucurii permanente (A. Pleșu), s-a transformat într-un climat derutant și apăsător. Departe de a stimula și susține formarea și fixarea unor comportamente morale climatul psihosocial devenise un simulacru de educație și cultură.

3.2. ESENȚA ȘI SARCINILE EDUCAȚIEI MORALE

Examinate din perspectivă istorică se poate observa ușor modificarea, de-a lungul timpului nu numai a sarcinilor educației morale, ci și a esenței acesteia.

Profilul moral al individului a constituit și va constitui și în viitor un important etalon valoric al unei colectivități umane.

Precizarea câtorva sarcini menite să ducă la formarea unui asemenea profil moral, sinteză a trăsăturilor și valorilor care exprimă idealul și exigențele moralei sociale va ajuta practicii școlare să realizeze acest deziderat important.

Esența educației morale poate fi exprimată sintetic astfel: *formarea unei personalități cu un profil moral elevat,* în care sunt concentrate majoritatea valorilor caracteristice moralei sociale a unei colectivități date, într-o anumită etapă a dezvoltării sale.

Stabilirea esenței și a unei taxonomii a educației morale presupune descoperirea moralității individuale și colective, selectarea a ceea ce este caracteristic în elementele conștiinței și conduitei morale, surprinderea subiectului moral în funcționalitatea sa afectivă și evidențierea caracteristicilor ființei umane în contextul unitar al personalității morale (24).

În ceea ce privește sarcinile acestui tip (gen) de educație ele pot fi prezentate mai analitic sau mai sintetic, cu accente psihologice, sociologice, pedagogice, axiologice etc. după perspectiva din care urmează să le analizăm.

Astfel: formarea reprezentărilor și a noțiunilor morale, a sentimentelor și atitudinilor morale, a obișnuințelor de comportare morală și a trăsăturilor pozitive de caracter sunt un exemplu de clasificare a sarcinilor educației morale.

Formarea noțiunilor și convingerilor morale, a sentimentelor morale, a deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală, a trăsăturilor de voință și caracter constituie, de asemenea, un exemplu.

Formarea atitudinii patriotice, a atitudinii față de muncă, a disciplinei conștiente, a unei atitudini critice și autocritice, a judecăților morale, a umanismului etc. este un alt mod de formulare și examinare a acestor sarcini. Formarea conștiinței și a conduitei morale este la fel, un alt mod de analiză a acestor sarcini.

Apreciind că formarea *conștiinței* și a *conduitei* morale sunt cele două dimensiuni fundamentale ale unei persoane, vom spune câteva cuvinte despre fiecare. Înainte, o precizare utilă: conștiința, conștiința în sine, conștiința morală, conștiința socială, conștiința colectivă, conștiința comună, conștiința de clasă, conștiința națională și conștiința profesională sunt noțiuni cu care se operează frecvent în acest domeniu și care se cer precizate, definite și ilustrate ori de câte ori se ivește ocazia, spre a-i ajuta pe elevi să le distingă ușor și să le aplice corect.

Conștiința de sine devine un for de îndrumare, de decizie și de control în desfășurarea conduitei noastre, ceea ce subliniază,

în general, necesitatea unui examen sistematic asupra atitudinilor noastre, luate în diverse situații. Un asemenea comportament presupune, pe lângă autocunoaștere, și curajul acceptării unor constatări sau concluzii nesatisfăcătoare, precum și acela de a descoperi greșelile, cauzele lor și modul de îndreptare. Devenind propriul nostru judecător ne și autoeducăm pe parcursul devenirii ulterioare.

„Conștiința este primul element constitutiv al personalității. Independența eului, inițiativa sa, libertatea sa, desăvârșesc persoana" (23).

a) **Conștiința morală**

Reprezintă busola care ne indică modul de reacție și de comportare în diverse împrejurări. Ea este alcătuită din reprezentările, noțiunile, convingerile, sentimentele și atitudinile morale dobândite în relațiile cu ceilalți și cu exigențele sistemului de valori al vieții sociale. Conștiința morală reprezintă și evaluează conduita noastră în funcție de criteriile colectivității în care trăim (bine/rău, demn/nedemn, aprobare/condamnare etc.). O asemenea instanță are cel puțin două componente importante: una *cognitivă* (reprezentări, informații, noțiuni morale etc.) și alta *afectivă* (convingeri, sentimente, atitudini) (7).

Dat fiind faptul că o asemenea instanță morală se formează încet, treptat, ca rezultat al însușirii cunoștințelor morale și al influențelor suferite din partea diferiților agenți sociali și de mediu, școala urmărește sistematic realizarea acestor obiective prin programele de învățământ și prin dirijarea și controlarea conduitei elevilor, având grijă ca dobândirea unor noțiuni morale noi să fie întărită printr-o stare emotivă pozitivă (dorință, bucurie, succes, plăcere etc.) și tradusă în activitatea concretă de fiecare zi.

Noțiunile cu care se operează frecvent, în acest domeniu: cinste, bine, rău, dreptate, demnitate, responsabilitate etc., ca și cele constituite în ultimă instanță în *idealul moral* structurează treptat în convingeri morale și devin, cu timpul, criterii de apreciere și autoapreciere a comportamentului. Odată cu formarea judecăților morale se accentuează și efortul de voință, responsabilitatea morală devenind în cele din urmă un gen de cenzură a atitudinilor proprii.

Componenta intelectuală, experiența personală și climatul moral în care se mișcă elevul facilitează traducerea sau transformarea acestor elemente într-o *conduită* stabilă și conformă cu imperativele morale ale societății respective.

b) **Conduita morală**

Reprezintă o etapă superioară în formarea personalității morale, deoarece ea dă viață convingerilor și sentimentelor morale, devenind indicatorul principal al asimilării și acceptării valorilor și normelor morale ale societății.

Subiectivitatea și obiectivitatea își stabilesc locul și ponderea în educația morală, conștiința morală obiectivându-se prin conduita morală.

Este plină de tâlc remarca pe care o făcea, la timpul său scriitorul englez Mark Twain: „Mă interesează să știu un singur lucru despre om — că e om. Asta-mi ajunge" (22, p. 355), noțiunea de OM vizând, firește, în primul rând însușirile (dimensiunile) morale.

Convingerile, pilonul de bază și sursa motivației conduitei, susținute și întărite prin anumite acțiuni sociale (succese, aprecieri, promovări, statut social etc.) generează și dinamizează un sistem de relații sociale armonioase și prielnice creativității. Ca și în cazul *conștiinței morale* și în cel al *conduitei morale* educația este procesul care trebuie să asigure transformarea unor acte izolate de conduită în deprinderi și obișnuințe morale, acestea reprezentând în mare parte componente automatizate ale comportamentului nostru în diverse împrejurări.

Trăsăturile pozitive de caracter, întărirea sistematică a voinței și aprecierile sistematice pozitive ale acestora fac parte din orice program de educație adaptat particularităților de vârstă ale elevilor și tradițiilor cultivate cu interes de-a lungul anilor.

Atitudinea morală, ca expresie a nivelului atins de o persoană în domeniul vieții morale, este o reacție stabilizată în care sunt sintetizate principalele elemente cognitive, afective și volitive. Ea este rezultatul unui îndelungat proces de educație și al unei dezvoltări a individului pe toate planurile și sub toate raporturile (intelectual, fizic, estetic, profesional etc.) în contactul permanent cu semenii.

Urmărind formarea de personalități autonome, independente, educatorul este interesat să-i dezvolte elevului procesele noționale, să cunoască modul în care acționează asupra acestuia anumite variabile exterioare și interioare. Competența morală se dobândește în confruntare cu problemele vieții, respectând normele morale; chiar trăirea eșecului sau a remușcării, au valoare formativă când urmează după o încălcare a normelor morale. „Actul etic, scrie A. Pleșu în: „Minima moralia", e domeniul inițiativei individuale, urmând unei decizii lucide și unei atente considerări a conjunctu-

rilor" (17, p. 151). „Oricum, scrie același autor, și judecata și sfatul sunt prin natura lor, inferioare actului etic" (p. 14).

Principialitatea, intransigența și consecvența sunt cerințe cu care nu se pot face compromisuri sau negocieri, iar exercițiul moral trebuie să transforme sistematic dezideratele și așteptările în *fapte concrete* de conduită.

Este drept că educația morală ridică mai multe *dificultăți* dar aceasta nu ne îndreptățește să fim mai puțin exigenți când este vorba de a construi o asemenea structură solidă cum este *caracterul moral*. Iată câteva din aceste dificultăți:

— multitudinea factorilor (externi și interni) care pot influența conduita morală a unei persoane;

— natura valorilor morale (abstracte), mai greu accesibile percepției și înțelegerii noastre și, mai ales, a copiilor;

— ponderea ridicată a componentelor afective în conduita morală, care presupune o experiență individuală pozitivă, bine structurată;

— greutatea efectuării unor autoanalize și autoaprecieri obiective a conduitei noastre morale zilnice (absența unor criterii sigure, motivate, asimilarea principalelor valori morale, maturitate și luciditate etc.), mimării — posibilitatea mimării unei conduite morale (duplicitate etc.);

— absența unui mediu educogen.

Identificarea acestor *dificultăți* și a cauzelor lor ușurează prevenirea și combaterea lor și mai ales devin un suport solid al oricărei opțiuni morale conștiente și dominante asupra tuturor acțiunilor noastre. Opțiunea morală, ca orice altă opțiune, este rezultatul deliberării, al autoaprecierii raționale a unor consecințe posibile și al eliminării alternativelor imorale sau amorale.

„Comportamentul moral nu e o chestiune de dozaj, ci una de opțiune", ca să-l mai citățm odată pe A. Pleșu.

Consecințele generalizării unor astfel de comportamente morale nu numai în rândurile tineretului, ci și în cele ale adulților nu sunt greu de întrevăzut pentru existența demnă a oricărei colectivități.

Două precizări se impun în finalul acestor considerații:

- prima: *dezvoltarea personalității are loc ca un întreg, devenirea sa fiind rezultatul conlucrării unor influențe interne și externe asupra tuturor laturilor individuale;*
- a doua: *obiectivele și sarcinile educației morale trebuie văzute ca fiind supuse unor modificări continue, sub presiunea cerințelor societății și a progreselor realizate de științe, în special a celor umane.* Aceasta nu înseamnă însă a relativiza valorile morale în detrimentul desfășurării normale a vieții sociale.

Se vorbește mult despre educația morală, dar se *acționează* prea puțin. Se ignoră în mod sistematic o realitate cu care școala; singură, nu mai poate ține piept. Influența unor organizații nu numai de tineret (politice, religioase, artistice, sportive etc.) a devenit atât de puternică încât uneori prejudiciază dezvoltarea normală a generației tinere.

Sectele religioase, unele cluburi, asociații și formații care manifestă o intoleranță reprobabilă, un dogmatism și fanatism periculos au devenit în același timp amenințătoare și o ispită pentru tineret. Angajat în procesul de educație al școlii și expus unor influențe necontrolate (violuri, droguri, furturi, crime, vagabondaj etc.) tineretul riscă să nu-și poată vedea realizate aspirațiile și speranțele.

Epoca de tranziție continuă să reprezinte încă un climat inadecvat influențelor pozitive. Tinerii oscilează uneori între ceea ce li se spune la școală și în familie și ceea ce văd în jur (pe stradă, la locurile de muncă, T.V., cinematograf etc.) fiind tentați adeseori să cedeze atracțiilor pe care le oferă aceste medii. Abandonul școlar, repetența, subaprecierea rolului școlii, detestarea relațiilor educatorului cu elevii constituie un permanent semnal de alarmă nu numai pentru școală, ci și pentru familie și pentru alte organisme cu profil cultural și educativ.

Întrebări se pun: cum se pot tinerii preocupa de propria lor dezvoltare? cine îi poate ajuta? cum pot fi prevenite unele deficiențe în devenirea tinerilor? Îi neliniștesc numai școala sau societatea, în ansamblul ei?

O intervenție promptă și energică se impune ca o soluție salvatoare. Școala este cea care trebuie să dea semnalul, să mobilizeze și să coordoneze acțiunile de acest tip. Fiecare obiect de învățământ oferă profesorilor ocazii de a sublinia nu numai importanța informațiilor specifice pentru formarea unui ansamblu cât mai prețios de cunoștințe, ci și valoarea lor pentru formarea unui caracter moral. Sublinierea faptului că asocierea sau îmbinarea unei inteligențe ridicate cu un caracter moral ferm, dă mai mare strălucire personalității și îi ridică individului valoarea socială, poate deveni un puternic stimulent în acțiunea de autoformare și de educație permanentă, sporește efectul pozitiv al acesteia.

În viață, deseori, valorile morale se bucură de o mai mare prețuire și simpatie în comparație cu cele intelectuale. Prezența unei trăsături morale ferme mărește gradul de previzibilitate al conduitei unei persoane în diverse împrejurări, ceea ce gradul de inteligență al acelei persoane nu-l garantează totdeauna.

3.3. FORMAREA CONȘTIINȚEI ȘI A CONDUITEI MORALE

În procesul formării conștiinței și a conduitei morale un loc important îl ocupă prezentarea, demonstrarea și argumentarea convingătoare în fața elevilor a sistemului de valori care guvernează și care ar trebui să stea la baza tuturor relațiilor sociale pentru a asigura normalitatea și frumusețea existenței sociale. Ținând seama de complexitatea procesului, de contextul în care acesta se desfășoară, de principiile care orientează și conduc această activitate, precum și de ansamblul metodelor, procedeelor și tehnicilor, denumite frecvent metodologii și strategii de educație, educatorii vor elabora cu grijă programul conștientizării și al promovării acestor valori în comportamentul fiecărui elev. Esența educației morale constă în organizarea și îndrumarea componentelor (elementelor) care duc la constituirea raporturilor sociale și morale ale persoanei cu ceilalți și cu sine și la constituirea unui profil moral conform cu sistemul de valori al societății respective.

Pornind de la natura, conținutul și complexitatea procesului de educație morală, educatorii vor utiliza un sistem consecvent, fundamentat științific și verificat practic de formare a profilului moral al fiecărui elev. Metodologia educației morale încearcă să răspundă atât particularităților procesului de formare a diferitelor calități morale, cât și etapelor caracteristice constituirii profilului moral al personalității elevului. Ea satisface, în linii generale, cerințele dezvoltării integrale a personalității, — a laturii cognitive, afective și caracterial-volitive —, asigurând continuitatea formării caracterului moral și a atitudinii morale. Astfel se urmărește *cunoașterea* noțiunilor, a normelor și principiilor morale (instruirea morală), *aplicarea* și *exersarea* normelor eticii și echității precum și *interiorizarea* normelor, consolidarea conduitei și *autocontrolul* atitudinii morale, ca etape importante ale formării profilului moral.

Metodologia educației morale, ca expresie a mijloacelor și metodelor de angajare a elevilor în domeniul activităților morale, cuprinde: *prelegerea morală, convorbirea etică, dezbaterea morală, problematizarea, studiul de caz, exersarea conduitei, cooperarea, asumarea de roluri, exemplul și aprecierea (evaluarea)* ș.a. unele dintre acestea cunoscând în practică mai multe variante.

a) *Prelegerea morală* poate deveni o formă specială de instruire morală, de prezentare și precizare a unor categorii etice. Fiind

vorba de o teorie a comportării, care explică, demonstrează și argumentează normele morale, deci prezintă lucruri abstracte (valori, teze, axiologie etc.) ea pretinde o foarte atentă și minuțioasă elaborare (alegerea sau stabilirea temei, selecționarea exemplelor, ordonarea argumentelor, formularea generalizărilor, precum și puterea de convingere etc.) pentru a nu rămâne la un verbalism steril.

Claritatea expunerii, autenticitatea datelor, argumentarea logică, nota convingătoare și fermitatea concluziilor sunt calități care sporesc valoarea formativă a prelegerii făcând din ea o metodă potrivită pentru dezvoltarea convingerilor morale, a unei culturi și concepții morale.

Spre deosebire de prelegere, care este de cele mai multe ori, o verigă dintr-un ciclu de expuneri, conferința este o comunicare independentă, lărgită și care se poate îmbina adeseori cu alte metode sau procedee (întâlnire, film, întrebări și răspunsuri etc.).

b) *Explicația morală* este o altă formă a comunicării unor cunoștințe de etică. Ea îndeplinește un rol important în dezvoltarea conștiinței și conduitei morale. Este folosită, pe măsură ce elevii devin capabili să urmărească o expunere teoretică, un raționament sau o demonstrație logică, în care elementele abstracte predomină față de materialul descriptiv sau narativ.

De multe ori elevii înșiși se oferă să prezinte *referate* sau *recenzii* pe teme morale cu intenția de a-și lămuri anumite concepte. Însoțite de convorbiri, analize și interpretări, ele oferă un material prețios pentru instruirea morală. Uneori se folosesc cu scopul de a pune în evidență ideea morală pe care o ilustrează (pozitiv sau negativ), o întâmplare, o carte, un film.

c) *Convorbirea etică* este o metodă cu largi posibilități, care cunoaște o mare varietate de forme, începând de la convorbirea individuală și până la convorbirea cu colective mari de elevi, interviul de grup etc., fiind utilizată atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara lor. *Prin convorbire etică se urmărește lămurirea anumitor noțiuni, norme sau principii morale și formarea unor convingeri, opinii și sentimente morale.* În utilizarea ei sunt importante astfel de cerințe: alegerea temelor convorbirii și stabilirea conținutului lor, îmbinarea cu alte procedee și relația dintre interlocutori. Convorbirea etică este o metodă adaptabilă variatelor situații concrete, (mărimea colectivelor, particularitățile de vârstă, nivelul de dezvoltare a colectivului, scopul urmărit etc.) și deci care se poate desfășura după o metodologie *diferențiată*.

Convorbirea morală, utilizată fie în cadrul orei de dirigenție, fie în afara clasei, parcurge, de obicei, următoarele momente: expu-

nerea faptului concret, analiza și explicarea acestuia cu ajutorul elevilor, sublinierea trăsăturilor esențiale ale noțiunilor sau principiului moral, generalizarea și raportarea acestora la purtarea proprie sau la a altora. Uneori, cu elevi, adolescenți, de exemplu, se poate porni și deductiv, de la definiția acestor noțiuni morale sau de la regulile de conduită.

În folosirea acestei metode prezintă importanță mai ales *crearea condițiilor* necesare care să-i asigure succesul, cum ar fi: caracterul concret, autenticitatea faptelor, tăria argumentelor, latura emotivă, stârnirea interesului pentru problemă etc.

Profesorul trebuie să dovedească tact în analiza problemelor, în antrenarea elevilor în conducerea discuției, dând convorbirii morale un caracter interesant, atrăgător, sincer și stimulativ. Ea nu trebuie să fie formală, lipsită de conținut, rigidă și nici să alunece pe panta unei moralizări, spre verbalism sterp, și să nu se tolereze ipocrizia.

Convorbirile morale valorifică relația „față în față" și crează „situații" foarte diverse solicitând opinia și aprecierea interlocutorilor. Rolul profesorului poate fi diferit, de la cel de figură centrală, la cel de simplu participant la convorbire, ca în interviul de grup. În toate cazurile el trebuie să asigure însă „comunicarea" în cadrul grupului, *să fie un animator* și intermediar util colectivului.

Funcțiile multiple ale convorbirii etice (de informare, de corectare a unor erori, de sensibilizare și conștientizare, de mobilizare a colectivului) fac din ea o metodă de bază în educația morală. Ea poate fi utilizată uneori pentru a-i dezvălui elevului lumea sa intimă, ajutându-l să interiorizeze anumite idei morale.

d) *Dezbaterea morală* este pentru elevii adolescenți o ocazie de a-și valorifica înclinațiile filozofice, de a-și sistematiza experiența de viață și de a-și valorifica justețea opiniilor și a judecăților etice. Înrudită cu convorbirea morală, dezbaterea se caracterizează printr-o mai amplă utilizare a impresiilor și reflecțiilor personale, printr-o confruntare mai largă a observațiilor și experienței personale cu argumentele și atitudinile membrilor participanți.

Dezbaterea morală este o metodă activă, care la vârsta adolescenței angajează puterea de argumentare, pasiunea pentru o idee, nevoia de afirmare și curajul opțiunii. Discuția în colectiv obligă la o anumită disciplină (să asculte argumentul interlocutorului, să fie politicos etc.), la o gândire critică mai severă (ce argumente mai aduce pentru sau contra) la un autocontrol mai accentuat (ce atitudine ia, pentru ce altceva optează), la o explorare a experienței

personale (raportarea anumitor atitudini la principiile morale etc.), prin toate acestea sporind responsabilitatea morală individuală și colectivă.

Metoda se poate combina ușor cu utilizarea unor mijloace audio-vizuale, cu un scenariu literar, proces literar etc.

e) O variantă eficientă a dezbaterii morale o constituie *problematizarea*. Înrudită cu dezbaterea morală, problematizarea valorifică eficient și cu succes contradicțiile existente adeseori între cunoștințe și conduită, între intenții și realitate. Punând în fața copiilor și adolescenților situații-problemă care pretind găsirea unor soluții pe baza experienței anterioare sau pe baza raportării situației de rezolvat la codul etic al societății noastre îi angajăm în consolidarea unor norme sau principii teoretice, precum și în evaluarea morală a unor acte de comportament. Înțeleasă mai larg, ca un plan de acțiune, metoda problematizării solicită analiza, stimulează observația, susține acțiunea și permite evaluarea rezultatelor pe plan etic. În educația morală, problematizarea se aplică atât situațiilor concrete din viața colectivelor de elevi, cât și celor întâlnite în literatură, filme, teatru etc.

În situații problemă se cere nu numai argumentare, ci adeziune, angajare, acțiune pe linia soluțiilor găsite. Tendința firească a copilului de a sprijini valorile morale (cinstea, dreptatea, demnitatea, umanismul etc.), de a deveni promotorul lor își găsește un suport solid în folosirea metodelor active (dezbatere, problematizare, exersare morală, asumare de roluri etc.), care le oferă ocazia să ia *atitudine* și să-și exprime concret convingerile și opiniile nu numai verbal, ci și prin fapte care le consolidează caracterul moral.

f) *Studiul de caz* constă în studierea *unor situații-problemă concrete, cu detaliile și particularitățile lor, pentru a se ajunge la o conceptualizare „experimentală", la descoperirea unor soluții eficiente și la influențarea pozitivă a conduitei morale a participanților.* În educația morală ea nu se confundă cu exemplul, cu care are, însă, unele elemente comune.

O primă grijă în folosirea acestei metode o constituie alegerea „cazului", care trebuie să fie tipic, să ilustreze o teză teoretică, să incite la reflecții, să fie accesibil etc.. Apoi, prezentarea cazului trebuie să provoace discuții, să-i ajute pe elevi să descopere ceea ce ar urma — „miezul moral" al situației — și să le determine atitudinea. Ea servește nu numai la achiziționarea cunoștințelor, ci și la îmbogățirea experienței morale și mai ales la consolidarea atitudinii prin concluziile oferite. De asemenea, poate servi ca exer-

ţiciu pentru punerea unui „diagnostic" şi formularea unei decizii. Situaţiile (cazurile) de natură morală ajută la înţelegerea complexităţii umane, a naturii sale „obiective" şi la declanşarea unor acte cu conţinut moral, cum ar fi ajutorarea, cooperarea, recomandarea, sfătuirea, schimbarea etc.

a) *Metoda exerciţiului moral* sau a antrenării elevilor în domeniul faptelor morale este metoda prin care se realizează legătura dintre teorie şi practică, dintre convingeri şi atitudini. Importanţa exerciţiului moral decurge din necesitatea formării deprinderilor şi a obişnuinţelor de conduită morală, din stimularea trebuinţei de a executa o anumită acţiune. Exerciţiul aduce o contribuţie importantă şi la formarea trăsăturilor de voinţă şi caracter, răspunzând cerinţelor principiului *caracterului activ* al educaţiei morale.

Prin metoda exersării morale se înţelege organizarea repetată şi reproducerea conştientă şi sistematică a unor activităţi (fapte) cu scopul fixării lor în deprinderi şi obişnuinţe de conduită morală şi al consolidării anumitor trăsături de voinţă şi caracter. Înţeleasă în sensul larg, această metodă se referă la întreaga activitate desfăşurată de elevi. Piaget vorbeşte despre exerciţiul observării (16), care în domeniul faptelor morale, prezintă o importanţă specială. Deprinderile şi obişnuinţele de conduită morală, cum sunt acelea de a spune adevărul, de a fi exigent faţă de sine însuşi şi faţă de alţii, de a fi politicos şi atent cu cei din jur, de a respecta bunul obştesc, de a fi conştiincios în muncă, de a manifesta grijă pentru onoarea colectivului etc. se pot forma numai prin punerea elevilor în situaţii care pretind îndeplinirea *conştientă şi repetată* a faptelor respective. Exerciţiul moral reprezintă tocmai calea prin care îi formăm elevului modalităţi *concrete* de comportare morală.

Organizarea activităţii elevului şi a modului său de viaţă constituie baza exersării sale juste în domeniul faptelor morale şi urmăreşte asigurarea unor experienţe morale pozitive. Jocul, sportul, învăţătura, munca productivă, activităţile obşteşti, întrecerile, concursurile etc. oferă nenumărate ocazii pentru antrenarea elevilor în săvârşirea de fapte morale şi în formarea unei conduite morale.

Metoda exerciţiului moral cunoaşte o mare varietate de procedee care-i lărgesc sfera de aplicare. Astfel, folosirea *ordinului*, a *dispoziţiei*, a *rugăminţii*, a *îndemnului* sau a *avertismentului*, a *interdicţiei* etc. contribuie la stimularea sau la frânarea activităţilor prin care exersăm conduita elevilor. În funcţie de nivelul de dezvoltare a conduitei morale şi de etapa în care se găseşte formarea trăsăturilor respective, recurgem la unul sau altul din procedeele

amintite, ajutând în felul acesta *conștientizerea* unei situații, *declanșarea* unei acțiuni sau *consolidarea* unei atitudini pozitive.

Cooperarea ar putea fi socotită și ea o variantă a exersării morale. Ea este determinată de nevoia de a dezvolta simțul solidarității, capacitatea de conlucrare, spiritul de echipă. Îmbinată cu metoda asumării de roluri ea valorifică experiența individuală a elevilor și aspirațiile lor.

Asumarea de roluri este, de asemenea o formă de exersare a conduitei morale. În practica vieții școlare și în afara ei, angrenarea elevilor adolescenți în exersarea unor roluri, de durată sau chiar pentru un timp mai scurt, constituie un bun exercițiu pentru formarea comportamentului etc.

Asumarea de roluri înseamnă îmbinarea inițiativei personale (respectarea unor preferințe, statute etc.), cu îndrumarea individuală sau colectivă. A-i încredința unui fricos un rol care pretinde curaj sau a-l pune pe un indisciplinat să răspundă de ordine etc. reprezintă tocmai calea de a-i corecta deficiența respectivă.

Jocul poate constitui, în anumite condiții, un exercițiu foarte potrivit de dezvoltare a calităților morale. În funcție de natura și conținutul lor, unele jocuri stimulează mai mult inițiativa și obișnuința de a fi activ, cultivă curajul, perseverența, hotărârea și alte calități de voință și caracter. Jocurile cu reguli, cele didactice și cele sportive îl învață pe copil să-și subordoneze interesele personale celor ale grupului, ca și dorințele personale, să lupte pentru țelul comun, îl ajută să-și dezvolte curajul, răbdarea, solidaritatea, spiritul de disciplină, politețea și alte însușiri morale.

Întrecerile sportive, constituie nenumărate prilejuri pentru a supune elevii unor exerciții directe și indirecte de a-și însuși anumite deprinderi și obișnuințe de comportare (disciplină, politețe, exerciții artistice etc.). Prin caracterul lor competitiv, prin cerințele lor, precum și prin emulația pe care o provoacă de obicei, ele dezvoltă și întăresc anumite calități morale.

Exercițiile de autoeducație pot fi și ele integrate în sistemul măsurilor active de cultivare a caracterului moral al elevilor.

Folosirea metodei exercițiilor presupune respectarea anumitor *cerințe,* cum ar fi: cunoașterea particularităților, deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală, specificul formării lor, rolul exigențelor și perspectivelor în formarea acestora etc.

h) *Exemplul* este considerat de către unii pedagogi ca un procedeu al metodei convingerii, iar de către alții, ca o metodă. Datorită rolului important pe care-l deține exemplul în educația morală, puterii sale de influență, caracterului său convingător, el

poate fi considerat *metodă*. Spre deosebire de metodele verbale, exemplul mobilizează într-un grad mai mare energia individului și-l împinge spre acțiune, spre reproducerea modelului prezentat.

Luat ca model al unei acțiuni morale sau ca demonstrare a unei norme, exemplul reprezintă dovada posibilității de traducere în viață a respectivelor cerințe morale. El oferă oricărui tânăr ocazia să se convingă de justețea unei recomandări sau cerințe morale a societății.

În munca educativă se folosesc de obicei două categorii de exemple: *directe* și *indirecte*. Din prima categorie fac parte toate exemplele concrete, reale, aflate în mediul social apropiat elevului (părinți, colegi, educatori etc.). Din cea de-a doua categorie fac parte exemplele marilor personalități istorice, ale oamenilor de artă și cultură, personajelor din literatură, din filme, ale figurilor legendare etc. care, în multe cazuri, au fost deja validate social, reprezentând o experiență social-istorică sintetizată, modele generalizate sau etaloane la care elevii își pot raporta propria conduită (idealul, valorile deosebite etc.).

Exemplele prezentate de educator trebuie să facă apel nu numai la capacitatea de înțelegere a elevului, ci și la latura afectivă, suscitându-i bucuria, entuziasmul și dorința de a adopta o conduită asemănătoare.

Elevii mai mari adoptă o atitudine conștientă și critică față de exemple și le imită pe baza unei selecții prealabile. Idealul de viață al adolescenților, de exemplu, mai ales idealul moral, sintetizează astfel de exemple (modele) selecționate din viață, din literatură sau din istorie, uneori contopind în el mai multe însușiri pozitive decât posedă un singur personaj. Puterea educativă a exemplului crește dacă acesta se îmbină cu prestigiul și autoritatea purtătorului, dacă există consecvență și unitate între cuvinte și fapte, dacă exemplul este asociat cu alte metode și procedee, îndeosebi cu explicația morală.

i) *Metoda aprecierii, a evaluării sau a aprobării și dezaprobării* cum este uneori numită, reprezintă un ansamblu de *procedee prin care conduita elevului poate fi stimulată, întărită, înnoită și dezvoltată sau înfrântă, condamnată și sancționată și, în general, estimată și verificată.*

Mai mult decât oricare altă metodă de educație, aprecierea arată cât de variată și de nuanțată este gama utilizării ei, cât de subtile și de felurite sunt efectele aplicării ei. Metoda aprecierii se referă cu deosebire la actul moral s ă v â r ș i t, urmărind să-l raporteze la normele și valorile morale ale societății. Aprecierea

conduitei elevului presupune o largă cunoaștere a particularităților de vârstă, a complexității actelor morale, precum și a motivelor care pot determina un anumit comportament.

Folosirea acestei metode, ca și a celorlalte, de altfel, cere suplețe, discernământ, o luptă împotriva rutinei și străduința de a vedea în fiecare copil și în orice situație ceva nou, deosebit.

Metoda a p r e c i e r i i urmărește să-l facă pe adolescent capabil să-și *autoevalueze* conduita moral-civică și să și-o raporteze la etalonul valorilor sistemului democratic, iar pe de altă parte să stabilească sistematic și pe cicluri de școlaritate nivelul realizării obiectivelor educației morale.

Cum rezultatele educației morale nu se reduc la însușirea cunoștințelor morale, ci cuprind și alți indicatori, (atitudini, sentimente, interese, motivații etc.) aprecierea devine o modalitate mai complicată și mai dificilă decât notarea sau examenul din cadrul instruirii. Evaluarea, de-a lungul anilor, a comportamentului elevilor (afectiv, volițional, psihomotor, caracterial etc.) dezvăluie carențele muncii educative și permite, dacă nu chiar obligă, școala la adaptarea și perfecționarea măsurilor educative potrivit cu obiectivele stabilite.

Lauda, evidențierea, recunoașterea publică și premierea reprezintă forme mai înalte și mai diferențiate de concretizare a aprobării.

Prin *dezaprobare,* educatorul îi sensiblizează pe elevi cu privire la manifestările *negative* ale conduitei lor. În opoziție cu aprobarea ea nu este decât *o apreciere nefavorabilă a acțiunilor elevilor,* urmărind *prevenirea și combaterea unor deficiențe de conduită.*

Forme mai frecvente ale dezaprobării elevilor sunt: observația, ironia, ori persiflarea, admonestarea, mustrarea, avertismentul, mutarea disciplinară în altă clasă, paralelă, scăderea notei la purtare, chemarea în fața directorului sau a colectivului ș.a. În școala noastră orice pedeapsă corporală este condamnată cu hotărâre, fiind în contradicție cu caracterul umanist al educației morale.

Valoarea unei metode sau a unui procedeu se apreciază nu numai după eficiența psihologică, ci și după gradul de concordanță cu scopurile instructiv-educative. Alegerea lor se va face ținând seama de conținutul însușirii pe care vrem s-o formăm și de etapa de dezvoltare în care se găsește trăsătura respectivă, fără a uita că ele vizează toate aspectele profilului moral.

Fiecare metodă îndeplinește o anumită funcție, iar îmbinarea rezultatelor de moment cu cele de perspectivă favorizează o abordare educativă elastică, în stare să combată verbalismul sau con-

formismul exterior și să răspundă dezideratelor umaniste și democratice.

Pentru educator criza valorilor morale rămâne un indicator important de la care pornește, evitând în mod sistematic caracterul exagerat intelectualist și moralizator al acestei forme de educație. Ținând seama că educația morală și cea religioasă constituie un proces *unitar,* că se formează neîncetat în cadrul relațiilor sociale și că accentul trebuie să cadă pe dezvoltarea *sentimentelor* școala va putea corecta multe din deficiențele cu care se confruntă în prezent. Accentuarea climatului pozitiv de promovare a valorilor morale în cadrul comunității școlare, prin implicarea și antrenarea elevilor în acțiuni cu caracter moral și religios (de cooperare, de ajutor reciproc, de binefacere, de stăpânire a unor porniri negative, de afecțiune și de înțelegere „pentru celălalt" etc.) este binevenit pentru a întări caracterul moral, elevii putând deveni cenzorii propriilor lor conduite. Conștiința de sine, autonomia morală, conștientizarea datoriilor morale și respectarea moralei sociale vor deveni pârghiile principale ale comportamentului social al fiecărui tânăr, contribuind astfel la primenirea morală a vieții sociale.

3.4. EDUCAȚIA MORALĂ ȘI RELIGIOASĂ — ACȚIUNI COMPLEMENTARE

O coordonată importantă a formării personalității, strâns legată de cea morală, o constituie *educația religioasă,* adică implementarea și asimilarea valorilor religiei în conduita socială a persoanei. Atmosfera anti și areligioasă, numită ipocrit „educație ateist-științifică" numai cu greu va putea fi înlocuită cu o atmosferă a comuniunii cu divinitatea, a dragostei pentru aproapele, cu ajutorarea celor nevoiași.

Atmosfera religioasă și climatul moral vor constitui un deziderat comun al școlii, familiei, bisericii, societății, în care tinerii să învețe prețuirea, iubirea de semeni și reținerea de la a săvârși „răul".

„Secolul vitezei" a schimbat atât tehnica de comunicare cât și modalitățile de a ne pune în contact comunitar cu semenii noștri. Or, educația religioasă presupune neapărat un asemenea contact direct, afectiv, spiritual asociat cu un permanent exercițiu moral. Tradițiile în familie au devenit tot mai fragile și timpul

disponibil al părinților pentru educația copiilor, tot mai puțin și mai sărac. Revoluțiile tehnico-științifică, informatică, morală, economică pe care le-am parcurs au modificat substanțial perceperea și înțelegerea realității și chiar au alterat atitudinea noastră față de *imanență* și *transcendental*. Educația *religioasă* devine, într-o viziune ecumenică, un suport al educației spirituale, morale și civice, strânse legate și interdependente.

Socotind valoarea religioasă ca o dimensiune a spiritului uman cu reale virtuți formative ne exprimăm adeziunea la acțiunea celor care doresc și solicită ca educația religioasă să devină o latură a acțiunii educative a școlii. Pe drept cuvânt, scria N. Iorga: „Învățământul religios în școala primară chiar, este în aceste timpuri, când moralitatea laică se dovedește incapabilă de a da cheagul sufletesc societății, o necesitate de neînlăturat". Recomandarea este pe deplin valabilă mai ales astăzi și ea găsește numeroși susținători.

Mai mult decât ceilalți factori educativi, contribuția familiei în educația morală și religioasă se impune să devină precumpănitoare și prioritară. Climatul moral și religios al familiei este considerat de către mulți psihologi, pedagogi și sociologi ca fiind *condiția de bază* a succesului în formarea religiozității și a comportamentului moral al copiilor. Cu atât mai mult cu cât vârstele mai mici sunt mai deschise punerii bazelor sentimentelor religioase. Trecerea de la basme, legende și alte istorisiri cu caracter moral, la pilde cu conținut religios se face la vârsta școlară mică, aproape pe nesimțite; imaginația, afectivitatea și receptivitatea față de tot ceea ce este nou, posibil și misterios fiind deosebit de activă, favorizează contactul cu aceste valori. Educația religioasă în familie și cristalizarea ei în școală așează temelia unei conduite conforme cu prescripțiile religiei și moralei noastre creștine. Observația lui V. Băncilă că: „În religie, copilul se trăiește pe sine în chip natural" vine să dezvăluie una din trăsăturile importante ale psihologiei copilului (10, p. 245).

Sensibilitatea copilului și disponibilitatea lui pentru a participa la descoperirea „misterelor" presărate în texte sacre sunt premise admirabile pentru educația religioasă.

Cu multă îndreptățire spunea Mircea Eliade, unul din marii noștri specialiști în istoria credințelor religioase: „A fi sau mai degrabă a deveni om, înseamnă a fi religios" (11, p. IX).

Dacă privim istoric, putem afirma că educația religioasă a început odată cu omul și s-a realizat în comunitățile umane primare, ceea ce justifică realizarea încă din primii ani de viață, cum

se și practică, de fapt, în multe familii de la țară prin învățarea copilului încă din primii ani de viață să-și facă permanent cruce, să spună rugăciunea etc.

Este un loc comun afirmația că prin educația religioasă se realizează, mai repede și mai ușor un comportament respectuos, dezirabil și umanist.

Tocmai de aceea, după decembrie 1989, religia a fost introdusă încă de la începutul școlarizării, ca obiect de învățământ. Aplicarea învățământului biblic în viața cea de toate zilele și-a dovedit eficiența de-a lungul anilor, în trecut, și e bine să revenim la aceasta.

Uneori apropierea educației religioase de morală a fost greșit și unilateral înțeleasă, ca o acțiune moralizatoare, ca o presiune exercitată de adulți asupra tinerilor pentru a-și însuși o conduită morală; or, religia tocmai asta respinge: constrângerea; ea cere ca faptele morale să fie săvârșite din imbold interior și din convingere proprie. Nu numai că forța, constrângerea și pedeapsa nu servesc cauza educației, ci au efecte tocmai contrare. Dimpotrivă, apropierea religiei de morală trebuie să influențeze sistemul metodelor de educație în general: *bunătatea, căldura, iubirea, încrederea* și *încurajarea*. Înrudirea strânsă dintre ele, valorile comune și complementaritatea lor au făcut ca ele să fie adeseori asociate. Acesta este și motivul pentru care mulți pedagogi au considerat că educația morală trebuie să fie și religioasă. De altfel, tradiția școlii noastre a pus mereu în evidență colaborarea școlii cu biserica, subliniind prin aceasta că religia nu vine în contradicție cu știința.

Astăzi ar trebui să înregistrăm cu satisfacție, ca un fenomen pozitiv, prezența unui mare număr de tineri la ceremoniile religioase și interesul lor crescând pentru educația religioasă. Prin aceasta îl ajutăm pe fiecare elev să se raporteze mereu la sistemul de valori al comunității în care trăiește și să adopte acest criteriu pentru viitorul său comportament.

Dar, poate că tratarea educației morale și a celei religioase în mod prea abstract a făcut mai dificilă înțelegerea lor și desprinderea metodologiei acestei educații de teorii, adeseori prea sofisticate. Accentul pe educația religioasă în spiritul modelului christic, ce se observă în prezent se explică și prin faptul că individul, devenit liber, independent își poate asuma într-o măsură mai mare rolul de modelator al propriei sale personalități. În opoziție cu epoca totalitară a educației „în colectiv și prin colectiv" individul devine „centrul câmpului educațional" înlocuind norma de-

grup cu una personală mult mai eficientă și mai realistă. Mutarea accentului de pe colectivitate pe individ are consecințe imediate mai ales asupra metodologiei și a formelor de organizare a educației. Elaborarea unor metode diferențiate, adecvate îndeosebi muncii independente se impune urgent.

Religiozitatea cuprinde ansamblul sentimentelor și atitudinilor religioase, recunoașterea valorilor Bisericii, acceptarea preceptelor biblice și a cultului specific unei credințe. A face educație religioasă înseamnă a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instrucția religioasă și a le cultiva un comportament adecvat normelor și canoanelor religioase, recunoașterea sacrului ca valoare.

În școală, pentru educatori, este important să se precizeze și să se delimiteze locul educației religioase ca o componentă a formării spirituale a unei persoane, în ansamblul dezvoltării sale intelectuale, afective, estetice și acționale pentru a stabili câteva obiective concrete ale acesteia. Astfel, transmiterea valorilor religioase, a valorilor credinței, a culturii religioase, formarea unei atitudini și a unui comportament conform moralei creștine; formarea conștiinței religioase care să asigure echilibrul între materie și spirit, consolidarea unor trăsături de caracter ș.a. sunt astfel de obiective.

În educația religioasă, acceptarea liber consimțită, pe baza unor convingeri personale, a unor principii și a unor valori perene reprezintă premise obligatorii ale succesului. Și asta atât pentru educatori, cât și pentru elevi. Religia este trăire, stare care nu se reduce nici numai la sentimente, nici numai la rațiune. Valorile credinței ne ajută să depășim zona sensibilului, să dăm un sens lumii în care trăim și să înțelegem diversitatea crizelor moderne pe care le traversăm și a naturii relativului și a absolutului. Normele sacre sunt mai ușor aceptate, dar nu la fel de simplu de aplicat.

„Conștiința unei lumi reale și semnificative — scrie Mircea Eliade în „Încercarea labirintului" — este intim legată de descoperirea sacrului" (p. 131).

Educația religioasă constituie o importantă componentă a procesului de spiritualizare a omului, o modalitate eficientă de cunoaștere și autocunoaștere. Ea sugerează, în același timp, necesitatea aplicării, a traducerii în practică a normelor religioase ca o condiție și ca o dovadă a asimilării lor, ceea ce presupune o influențare a „interiorității" noastre.

Elevul are nevoie de credință, pe de o parte pentru a se încrede în sine și pe de alta pentru a fi sigur că ceea ce vrea este realizabil și că în această privință poate oricând apela la ajutorul educatorului. Credința reprezintă în acest caz și un fel de ghid al conduitei zilnice. Educația, la rândul ei, tinde să dezvolte și să transforme credința religioasă într-o pârghie a spiritualizării persoanei. Școala speră să transforme prin educația religioasă viața comunităților și să le asigure nu numai un echilibru ci și o „viață spirituală" generatoare de iubire, de întrajutorare și de iertare. *Conștiința religioasă* devine în acest caz pilonul de bază al responsabilității și împlinirilor noastre spirituale, eliberându-ne de frică și de multe constrângeri exterioare. Ea ajută la instalarea unor relații interumane elevate și pașnice.

Începută în familie, continuată în școală și desăvârșită ulterior printr-o autoinstruire și prin practicarea unui cult religios, educația religioasă îl ferește pe individ de stridențele și adversitățile unei vieți corupte și imorale.

Noțiuni cum sunt *evlavie, adevăr, rugăciune, pietate, încredere în Dumnezeu, iertare, cult, sacru* etc. vor să definească o anumită *credință* și *atitudine* față de divinitate și față de viață. Acceptarea unei autorități supreme, sacre care depășește limitele cunoașterii noastre raționale „pământești" constituie un element al educației religioase. Religia preconizează o legătură între omul temporal și ceva care trece dincolo de om și de durată, o relație cu Dumnezeu, cu veșnicia, cu supranaturalul prin trăirea și comuniunea mistică cu dreptatea și eternele alcătuiri transcedentale.

Conștiința religioasă ca o formă de reflectare a relației omului cu natura și cu viața socială, ca o trăire cu particularități specifice se formează mai greu, din cauza reprezentărilor preponderent abstracte, pe care le presupune religia. Fără raportarea la latura afectivă, puternic reprezentată, nici nu am putea explica, ecoul stăruitor al acestui gen de manifestare în personalitatea umană. Contactul omului cu divinitatea se realizează prin rugăciune, printr-o anume trăire, prin sentimentul religios, care trebuie să ofere puncte de sprijin credinței și s-o transforme într-un stimulent activ al conduitei.

Prin *gândire* încercăm să înțelegem universul, prin *sentiment*, să-l trăim și să-l completăm, iar prin *voință*, să traducem în practică recomandările Bisericii. Cultul și ritualurile religiilor vin în sprijinul acestor procese și dau conținut trăirilor. Sentimentul religios devine în acest caz un fel de busolă a manifestărilor și

un mijloc de consolidare a încercărilor de înțelegere a lumii, a Divinității și a propriei noastre ființe.

Elementele comune pe care se sprijină atât educația religioasă cât și cea morală sunt *sentimentele*. În conținutul lor intră valorile umaniste, iubirea prin dăruire și credințele condensate într-un nucleu de cunoaștere și relevare a sacrului.

Manifestările de cult practicate regulat cum sunt: rugăciunile la masă, închinarea la icoane, participarea la slujbe în biserică, postul etc. evocă iubirea și adevărul și influențează pe nesimțite atitudinea cotidiană a tuturor membrilor familiei. Pe măsură ce copilul devine capabil să înțeleagă unele lucruri privind credința și condiționările ei, informațiile religioase devin și ele nu numai necesare, ci și eficiente.

Este cel puțin neinspirat ca educația religioasă, în școală, să pună accentul pe instrucția școlară, pe obținerea unui volum de cunoștințe raționale despre religie, divinitate, credință, cult, ca demonstrație convingătoare despre adevăr, credință sau necesitate. Insuficiența unei asemenea concepții s-a văzut destul de repede. Religia înseamnă adeziunea la o credință și aceasta se obține prin influențarea atitudinii cu ajutorul limbajului esențial, relevat metaforic și exemplar. Părinții, fără a da prea multe informații și fără a apela la un limbaj specific, dar cu un comportament moral, iubitor și religios îndeplinesc rolul important pe care-l au în formarea *atitudinii* religioase. Timpul a arătat că trăirea sau sentimentul religios susținut prin exemple, prin acțiuni care să provoace aceste emoții și atitudini sunt receptate ușor și sunt eficiente. Observațiile empirice au fost primele care au semnalat și faptul că atitudinea morală este adeseori o consecință a unei educații religioase, din care devin vizibile unele norme morale.

Conștiința morală este o punte de legătură între om și societate. De aceea ea trebuie dezvoltată și folosită ca o treaptă spre înțelegerea motivației ei celei mai înalte — iubirea — în care constă, în esență, virtutea religioasă.

Experiența școlii noastre în acest domeniu se cere completată, reconsiderată și adaptată nivelului pe care l-au atins științele naturii și cele socio-umane la sfârșitul acestui secol. Contribuția oamenilor de știință la fundamentarea sacrului (M. Eliade) sau la apariția religiilor (G. Ory), este de natură să înlesnească înțelegerea lui „Homo Religiosus".

Eventualelor contradicții care pot apărea în cursul studiilor, școala trebuie să le găsească soluționarea acceptabilă, compatibilă

cu stadiul culturii și al științei contemporane. Implementarea valorilor religiei se va face cu multă grijă prin asocierea tuturor factorilor culturali educativi, care pot influența conduita morală și religioasă a membrilor societății, indiferent de confesiune.

Recurgând la știință în educația religioasă vom putea arăta în ultimă analiză că mergând din cauză în cauză în explicarea lumii ajungem la o cauză a cauzelor sau la o forță care ar trebui să ne scoată din impas. Luând armonia, frumusețea, ordinea din natură ca elemente caracteristice, predominante trebuie să admitem că ele nu pot fi numai rezultatul „întâmplării". Trebuie să fie ceva care stă la baza acestor legi. Incognoscibilul, „miraculosul" nu pot fi argumente pentru că ele promovează resemnarea, ignoranța, demobilizarea, dar ele sunt totuși invocate. Admiterea unui principiu director este mai rezonabilă decât respingerea lui.

Pe plan *pedagogic* o problemă deosebită o constituie prevenirea unei eventuale „crize religioase", care ar putea compromite rezultatul activității educative. O oarecare disonanță între ideile religioase și cele științifice poate să apară cu ușurință în cazul impunerii unor concluzii sau al lipsei de tact în tratarea acestei probleme. Intervențiile educatorului, preot sau profesor, în domeniul sentimentelor sunt mult mai complexe și mai pretențioase decât în celelalte. Nedumeririle, îndoielile, rezervele, întrebările elevilor în domeniul religiei pretind o atitudine pedagogică foarte nuanțată și competentă, o largă înțelegere a modului în care se constituie o convingere și mai ales o conduită binevoitoare și încurajatoare.

Discuțiile religioase nu au loc, de obicei, numai la orele de religie, ci și în afara lor. Întâmplări curente, de fiecare zi pot provoca astfel de dezbateri. Ajutați să înțeleagă corect explicația anumitor fenomene, să recurgă la datele științei și ale religiei în descifrarea anumitor legități, cauze, particularități ale acestora, în funcție de specificul fenomenelor și de nivelul cunoașterii la un moment dat, tinerii vor fi orientați spre o conduită moral-religioasă adecvată. Faptul că numeroși oameni de știință, artă și cultură au nutrit convingeri religoase fără să fi simțit un conflict dăunător constituie și el un argument că o asemenea conciliere este posibilă și reală.

Mari personalități din domeniul științei, artei și culturii au fost religioși: I. Kant, Goethe, Eminescu, Enescu, Iorga, Eliade, Noica și mulți alții. În opoziție cu asemenea exemple, marii tirani au fost antireligioși, propagând cu fanatism ateismul.

Să ne amintim apoi că pagini din istoria neamului ni-l prezintă pe Ștefan cel Mare și Sfânt care își încununa victoriile cu construirea câte unei mânăstiri, ca semn al recunoștinței față de Puterea Divină.

În educația morală două par a fi ideile călăuzitoare: Să-l călești pe individ și să-l înveți *să lupte împotriva răului,* oriunde și de orice natură ar fi (minciună, egoism, indisciplină, necinste, impolitețe etc.) și *să-i formezi deprinderi de conduită,* concomitent cu explicarea regulilor morale care stau la baza conduitei sociale dezirabile.

În legătură cu primul aspect este important de știut că fără a-i cultiva curajul, voința de a lupta, nevoia de a birui răul și de a-l respinge în orice împrejurare, educația morală și religioasă n-au nici o șansă de succes ba, mai mult, riscă să devină formale, inutile.

Observațiile lui Lucian Blaga că „normele morale pe care le acceptăm, dar nu le realizăm, sunt un fel de paraziți ai conștiinței" (3), este foarte justă. A-l învăța pe un individ să lupte, să reziste, să nu cedeze ispitelor etc. este coloana vertebrală sau piatra unghiulară a educației morale și deci a întregii educații, inclusiv a celei religioase.

Dacă pentru *copil sau tânăr* pare a fi mai ușor să „învețe" un curs sau o disciplină școlară decât să reziste la unele sălbiciuni ca minciuna, egoismul, delăsarea etc., aceasta denotă că legătura între acceptarea unor comandamente morale și imperativul realizării lor în practică nu s-a efectuat încă pe deplin. Aspirația spre idealul moral asigură această legătură.

În ceea ce privește atitudinea religioasă, ea se bazează mai mult pe atmosfera familială, pe ritualul cotidian din casă și pe prezența sau absența unor însemne (simboluri) religioase (icoane, cruce), cărți religioase. Practicarea unor forme de cult influențează, prin interiorizare, conduita copiilor, mai ales când ele sunt susținute și de unele re-semnificări religioase făcute pe înțelesul și simțirea lor.

Pentru *adult,* bogăția morală este cea mai importantă dimensiune de personalitate. Criteriul moral îl face capabil să se autoevalueze obiectiv și să-și „creeze" motive de încredere, de apreciere și de perseverență.

Adultul este în stare să distingă conceptual între diferitele valori morale, să sesizeze nu numai specificul lor, ci și ponderea ierarhică pe care o acordă fiecăruia în idealul său de viață. Idealul

încorporează valorile cele mai alese pe care individul vrea să le realizeze, fixate din contactul său cu etica, știința, arta și viața socială, în general. Realizarea idealului transcrie valorile în termeni de norme morale. Normele morale acționează mai puțin sever decât cele religioase, dar odată devenite convingeri sunt mai active decât primele.

Multe observații cu privire la geneza și forța vieții morale, decurgând din dogmele religioase admise într-o comunitate, făcute de oamenii de știință sau de filosofi au fost prea puțin valorificate în activitatea practică de educație, în decursul timpului. Scopul religiei și obiectivele educației reprezintă trepte către un tip de perfecțiune. Remarca lui Kant, că: „în educație stă marele secret al perfecțiunii naturii omenești", sau observația că nu ceea ce face natura din om, „ci aceea ce el însuși face din sine" (14, p. 39) este un rezervor de adevăruri pentru aceste „strategii" educative au conotații și față de educația religioasă.

De altfel, celebra observație a aceluiași filozof de la Königsberg cu privire la „legea morală din mine" (alături de cerul înstelat deasupra mea) subliniază aceeași idee a axei pe care o prezintă valoarea morală în ansamblul conduitei umane.

Distanța parcursă până la vârsta adultă, de la înțelegerea elementară și concretă a normei morale și până la transformarea ei în *principiu de viață*, marchează tocmai procesul lent și adânc de maturizare intelectuală și structurare a sentimentelor în jurul unei idei-„matcă" devenită apoi mobil al acțiunii.

Structura morală a personalității se construiește greu și se curăță „dureros" de ingredientele unei experiențe empirice superficial emoționale. Realizarea concordanței dintre principii și fapte durează uneori ani de zile. Sunt și alte dificultăți în edificarea morală și în procesul integrator al conduitei. Toate însă fac necesară instanța superioară a conștiinței morale.

Formarea și dezvoltarea conștiinței morale ca o componentă a conștiinței individuale este nu numai rezultatul cunoașterii, al informațiilor, ci și al experienței de viață a fiecăruia. Confirmarea de către opinia publică sau de către factorii autorizați: părinți, profesori, prieteni etc. a concordanței conduitei cu normele morale în diverse împrejurări, duce la fixarea unei anumite atitudini, la aderarea conștientă la valorile colectivității în care trăiește și la consolidarea trăsăturilor de caracter.

Educația morală și religioasă și întregul proces de educație motivat de obiective și ideal, de altfel, merg mână în mână cu o

acțiune colaterală continuă de restricții și interdicții. Atragem atenția că este greșită însă o astfel de opinie și aceasta face ca și rezultatele să fie uneori polarizate negativ și pozitiv. Practica multor familii și chiar a unor colectivități mai mari arată că acolo unde mediul este corect organizat și unde domină o ambianță tonică, sănătoasă, stimulativă, din punct de vedere moral în care tot ce este pozitiv este încurajat, apreciat, evidențiat, rezultatele în acest sens sunt și ele preponderent pozitive, sunt cele așteptate.

Din altă perspectivă, *prejudecata* că o conduită morală și religioasă se formează și fără teorie aduce prejudicii serioase educației. Mediul și exemplul, modelul și obiectivul acționează, într-adevăr, pozitiv în foarte multe cazuri, ajutând copilului să se poarte cum se cuvine. Numai că situațiile vieții sunt atât de diverse, de unice și de complexe încât fără o busolă, fără un criteriu clar îi este greu tânărului să adopte o atitudine corectă.

Se susține cu oarecari argumente că întâi se formează deprinderile de purtare corectă și apoi vine înțelegerea temeiurilor morale ale acestei conduite. Credem că numai în parte este adevărată această teză. Ea este valabilă, eventual, numai pentru vârsta mică, până ce copilul devine capabil de o înțelegere, fie și minimă a motivației conduitei. Cerința fermă și efectul respectării ei sunt suficiente la început pentru a motiva o conduită, eventual o regulă. De la 5—6 ani copilul este în stare să înțeleagă și să accepte anumite explicații pentru regulile ce i se impun, cum ar fi să păstreze liniștea când cei mari îi solicită aceasta, să vorbească frumos ca să i se vorbească la fel; să asculte cu răbdare când i se vorbește.

Sunt multe condițiile care determină conduita și opțiunile. Să luăm numai cazul autocunoașterii, care determină caracterul relațiilor noastre cu alții. Fără o autocunoaștere obiectivă, reală, complexă nu putem concepe raporturi corecte și sincere cu ceilalți. Este important să cunoaștem cum se prezintă conștiința de sine a fiecăruia pentru a da relațiilor noastre cu ceilalți nota cerută, corectă, acceptată și acceptabilă. În fond, atitudinea noastră față de alții este cea care determină caracterul relațiilor pe care noi le stabilim cu aceștia. Ea este, fără îndoială, influențată la nivelul ei, de atitudinea pe care o avem față de noi înșine și, în ultimă instanță, față de valorile acceptate și pentru care luptăm.

Aceste valori, fie că se referă la domeniul profesional, la cel social sau la natură, exprimă, în cele din urmă „crezul" nostru etic, atitudinea față de viață și față de colectivitatea în care trăim.

Expresie a unei experienţe morale, valorile, din repere de conduită se convertesc în noţiuni prin care ne facem cunoscută atitudinea. Astfel, caracterul moral, sintagmă aparent pleonastică, exprimă fermitatea şi consecvenţa atitudinii, concordanţa comportamentului cu normele morale ale colectivităţii, libertatea individului de a acţiona potrivit „maximelor" şi regulilor morale. În procesul educativ interesează, deopotrivă, ca toate aspectele comportamentale să fie dezvoltate prin activism; dacă în educaţia intelectuală mai poţi fi pasiv, sub raportul contribuţiei la lecţie, în educaţia morală aşa ceva nu este admis. În situaţiile în care ştiu ce trebuie să fac, dar nu acţionez aşa, comportamentul meu este sancţionat fără menajamente.

Noţiunea de *datorie*, de exemplu, cu care etica operează frecvent, nu poate fi înţeleasă decât ca o categorie activă, ca un imperativ categoric, înlăuntrul noţiunii de libertate. Dacă asociem noţiunii de datorie pe cele de demnitate, democraţie şi de responsabilitate, caracterul activ, militant al educaţiei morale apare şi mai pregnant.

Demnitatea arată distanţa parcursă de la instinctualitatea egoistă la idealul de umanitate şi este o notă distinctă şi distinsă a persoanei umane ca valoare autonomă, obligată la adoptarea şi menţinerea unui comportament elevat.

Asemenea valori, aşezate la baza conduitei tânărului, încă de la început, ajută la înţelegerea demnităţii, a responsabilităţii etc., ca nişte calităţi concrete, permanente şi ca însuşiri ale profilului moral.

Trebuie reţinute opiniile acelora care au subliniat rolul *voinţei* în menţinerea unui comportament religios şi moral, pe lângă cel al cunoaşterii şi al sentimentelor. De la înţelegere, la libertate şi la autonomia conştiinţei este un drum lung, presărat cu multe obstacole (inerţie, imitaţie, diferite restricţii, rezistenţe interne etc.). Deşi este vorba despre o latură importantă, vizibilă în manifestările exterioare ale copilului, totuşi voinţei i se acordă prea puţină importanţă şi sunt insuficient analizate metodele pentru educarea ei. Dezvoltarea deprinderilor şi a obişnuinţelor, nu ne scuteşte de a examina voinţa şi ca o expresie şi finalizare a libertăţii, ca o praxiologie a formării caracterului moral. O dată aşezate temeinic bazele educaţiei morale, comportamentul individului este uşor de dirijat şi stăpânit, datorită conştiinţei, devenită busolă a întregii atitudini sociale a acestuia.

3.5. ATITUDINEA — INDICATOR AL CONDUITEI MORAL-CIVICE

Cele mai multe din normele morale, cum este și firesc, de altfel, se referă la atitudinea individului față de valorile sociale, față de instituții, față de ceilalți, fidelitatea față de anumite valori fundamentale. Unele din aceste norme au un caracter mai general, cum sunt grija față de copii, față de bolnavi, de părinți, omenia, patriotismul, hărnicia etc. Respectarea lor presupune un exercițiu moral activ și sistematic, susținut de înțelegerea normelor. Realizarea binelui devine obiectivul principal al educației morale. „O educație bună este izvorul întregului bine în lume", spune Kant. Conduita etică, departe de a fi o simplă podoabă își dobândește întreaga semnificație numai dacă devine activă, practică și concretă. Valoarea principiilor și a normelor etice cunoscute este nulă dacă ele nu se traduc în conduita zilnică. De aici observația veche, devenită maximă: „după fapte se cunoaște omul" care exprimă criteriul absolut al evaluării muncii educative în domeniul moral-civic și religios — existența concordanței depline între cuvânt și faptă, între convingeri și conduită, între cerințe și realitate.

Între conduita morală și cea *civică,* este un raport parțial de subordonare, parțial de suprapunere, ambele sunt bazate, în linii generale, pe același set de valori, se constituie concomitent și se exprimă prin *atitudini cetățenești. Civismul* este unul din obiectivele importante ale educației. Subiectul merită o atenție specială mai ales astăzi când legile sunt flagrant ignorate, când libertinajul cunoaște forme anarhice, când libertățile individului sunt fals înțelese și brutal încălcate, când percepția „celuilalt" are loc mai ales prin prisma intereselor egoiste.

Civismul ca și *moralitatea* prezintă importanță nu numai pentru individ, ci deopotrivă și pentru comunitatea, poporul, națiunea, cărora le aparține și se înscrie între condițiile care asigură funcționarea bună a comunității.

Educația *civismului* este o prelungire firească a moralității și o premisă sau condiție necesară a integrării socioprofesionale. Azi, când respectarea drepturilor omului a devenit o preocupare internațională a unor organisme mondiale (Consiliul Europei etc.), când se urmărește formarea unei conștiințe europene, când asis-

tăm la măsuri ferme de internaționalizare a educației *cunoașterea* și *aplicarea* unor cerințe, dispoziții, legi și regulamente și chiar „recomandări" de interes general, a devenit o necesitate presantă și obligatorie. „Constituția" fiecărei țări reprezintă nucleul de bază al legislației acesteia în acord, în majoritatea cazurilor, cu valorile fundamentale ale oricărei comunități umane și de la care se pornește în formarea unui comportament *moral-cetățenesc*. Raportul între drepturi și datorii, între obligații și libertăți, între individ și colectivitate, între particular și public etc. devine subiect al unor discuții, dezbateri, etc. ce conduc la o atitudine corectă și activă, în slujba intereselor comunității. Mulțimea legilor, a codurilor și regulamentelor arată intenția Puterii de a așeza relațiile sociale și mai ales relația individului cu instituțiile de stat pe baze cât mai clare, mai solide și mai armonioase. Valorile democrației se instituie într-o „hartă" a unei societăți civilizate, conștientă de statutul și aspirațiile sale și ea este cadrul în care se va desfășura educația civismului.

În școală, programa și manualul de educație civică, orientează și sistematizează asimilarea unor norme juridice și cetățenești și transformarea lor în calități ale atitudinii individului. Se formează, elevilor, conștiința că prin conduita lor civică susțin ordinea, disciplina, cooperarea etc. și astfel întăresc o anumită atmosferă socială.

Interesul pentru educația civică, în etapa în care ne găsim, când se impune combaterea unor consecințe negative ale perioadei comuniste cum sunt duplicitatea, comportamente care doar mimează moralitatea este pe deplin justificat. Situațiile negative ce se ivesc și care alimentează delicvența, denaturarea sensului unor norme și valori morale și care duc la demagogie, dezorientare, indiferentism etc. se cer lichidate ferm și cât mai curând.

Este drept că o atitudine moral-cetățenească nu se formează numai prin asimilarea unor cunoștințe și norme, nefiind un proces unilinear și simplu, dar tot atât de adevărat este că ambianța familială, școlară și socială oferă nenumărate ocazii în care elevii pot fi antrenați a-și dovedi adeziunea la valorile comunității. Privită în ansamblu, conștiința morală și civică se dezvoltă unitar, sub influența condițiilor existenței sociale; privită la nivelul fiecărui individ, ea este inegală și uneori cu obstacole și ezitări prelungite — fiind capabilă să determine o atitudine pozitivă în eventualele situații conflictuale. Observația filozofului C. Noica este îndrep-

tățită: „Ce interesant e să trăiești eticul și ce anost, să-l teoretizezi" (15). Faptul că formarea unui comportament moral-cetățenesc este un proces complex, de lungă durată, în continuă modificare și cu unele stagnări nu trebuie să-i descurajeze nici pe educatori nici pe elevi, fiindcă strategiile oferite de științele educației permit învingerea tuturor acestor obstacole și construirea unui caracter moral pe măsura celor mai ridicate exigențe. Registrul metodelor de educație este suficient de bogat și de flexibil pentru a putea fi adaptat oricăror situații dificile.

O încurajare în acest sens pot găsi elevii și în întrebarea pe care și-o punea Mircea Eliade în articolul din „Cuvântul" (septembrie 1932) intitulat „Recunoștință pedagogiei": „Ce aș fi fost fără pedagogie, fără această știință, care înțelege, sprijină și corectează sufletul"...

Educația morală este activă și centrală în opera de dezvoltare a capacităților individului de a valorifica și valoriza corect produsele civilizației și culturii contemporane. Cultivarea unor relații umaniste, practice, estetice, bazate pe sentimentele de respect reciproc, de întrajutorare, de înțelegere și prietenie dau educației o notă dinamică de umanism și de accentuată raționalitate.

Educația trebuie să vizeze și să asigure, în primul rând punerea în practică, treapta cunoașterii se cere completată cu cea a formării unor puternice convingeri și, în final, a unei concepții și atitudini raționale și morale despre lume, marcată de o puternică notă acțională.

Astăzi când se vorbește despre o „tehnolitică", despre o „tehnoetică", despre o logică deontică etc. prezența unei conștiințe morale a devenit o condiție a revigorării vieții sociale. Drepturile apar mai strâns legate de datorii, avantajele de responsabilități (Bunge), pregătirea și competența ca premise ale împlinirii datoriilor, iar aceasta este dependentă de calitatea conștiinței morale.

Pe bună dreptate notează filozoful științei M. Bunge: „Din nefericire, conștiința, de obicei trează când e vorba de chestiuni personale și profesionale, este destul de apatică atunci când e vorba de chestiuni care afectează viața anonimă a altor oameni" (5, p. 417).

Ideea că responsabilitatea revine numai celor care iau decizii nu-și mai găsește azi susținători. În societatea contemporană relațiile sunt mult mai complexe și deci și responsabilitatea individuală este mult mai mare. Deciziile, la diferite niveluri, pot avea

consecințe extrem de grave pentru colectivitate și de aceea responsabilitatea personală este mai mare. De aici necesitatea formării unei conștiințe morale și civice puternice și cu o clară orientare spre interesele prezente și viitoare ale individului și ale comunității.

Infinita și marea nuanțare (diversificare) a conduitei morale nu trebuie să ducă la absolutizarea relativității ei. Ea trebuie, dimpotrivă, să-l plaseze totdeauna pe autorul ei categoric, de partea valorilor morale și împotriva viciilor, a oportunismului și a imoralității.

Capacitatea de anticipare a rezultatelor, a efectelor conduitei umane este o caracteristică a *opțiunii* morale și ea se instituie treptat ca o instanță, ca o cenzură sau pre-judecată morală, ca o datorie a persoanei.

O acțiune convergentă a tuturor factorilor și instituțiilor ce exercită influență organizată social asupra grupurilor sociale se impune ca o premisă necesară. Aceasta cu atât mai mult cu cât potențialul conduitei morale a fiecăruia (cum arată simțul comun) este mai mare decât în plan intelectual și estetic. Rămâne numai ca sistemul influențelor sociale să fie mai bine concentrat și orientat. Dinamismul societății noastre presupune tocmai o astfel de intervenție operativă și fundamentată științific. Implicarea tot mai accentuată a tinerilor în activități socioculturale și umanitare rămâne un obiectiv obligatoriu pentru toți factorii educativi, individuali sau colectivi, instituționalzați sau particulari.

Metodologia educației morale și civice poate n-a valorificat suficient elementele afective ale unor tehnici și procedee de lucru, ale unor acțiuni sociale în care erau implicați elevii. *Atitudinile moral-civice* nu sunt nici rezultatul imediat, nici direct al instruirii morale și cu atât mai puțin al unor constrângeri indezirabile.

Ansamblul metodelor și procedeelor de educație morală și religioasă: explicația, prelegerea, convorbirea morală și religioasă, povestirea morală, sfatul, dezbaterile morale și religioase, exemplul, analiza de caz, exercițiul moral, aprobarea și dezaprobarea, autoaprecierea ș.a. permit educatorilor să utilizeze, în mod nuanțat și diferențiat pe acelea care sunt mai adecvate situației și persoanei în cauză, pentru a obține rezultatul scontat. Integrate în sistemul metodologic al educației, în general, ele vor putea contribui la formarea adevăratelor caractere morale.

Bibliografie

1. Antonescu G. G., *Educația morală și religioasă în școala românească*, Editura Cultura Românească, București, 1937.
2. Antonescu G. G., *Educația religioasă în cadrul educației integrale*, în „Revista generală a învățământului", An. XXIV, nr. 5—6, 1936.
3. Blaga L., *Elanul insulei*, Editura Dacia, Cluj, 1977.
4. Bunescu V., *Educația morală și formarea personalității. Fundamente psihopedagogice*, în „Revista de pedogogie", nr. 6 și 7/8, 1991.
5. Bunge M., *Știință și filozofie*, Editura Politică, București, 1984.
6. Cătineanu T., *Elemente de etică*, vol. I, 1982; vol. II, 1987, Editura Dacia, Cluj.
7. Chircev A., *Educația moral-politică a tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
8. Comănescu I., *Reconsiderări necesare în problematica educației morale*, „Revista de pedagogie" nr. 6 și 7/8, 1991.
9. *** *Dicționar de etică pentru tineret*, Editura Politică, București, 1969
10. Drăgan I., Petroman P., Mărgineanțu, D., *Educația noastră cea de toate zilele*, Editura Eurobit, Timișoara, 1992.
11. Eliade M., *Istoria credințelor și ideilor religioase*, vol. I, București 1981.
12. Grigoraș I., *Personalitatea morală, Editura Științifică și Enciclopedică*, București, 1982.
13. Ionescu M., *Principii metodice, Religia*, în vol. „Îndrumări metodice", vol. I, „Biblioteca liceului românesc", București, 1939.
14. Narly C., *Pedagogia lui Kant*, Editura Cultura românească, București, 1939.
15. Noica C., *Jurnal filozofic*, Editura Publicom. București, 1994.
16. Piaget J., *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1968.
17. Pleșu A., *Minima moralia*, Editura Cartea Românească, București 1988.
18. Popescu V., *Morala și cunoașterea științifică*, Editura Academiei RSR, București, 1974.
19. Rovența H., *Tehnica predării*, în vol. *Îndrumări metodice* vol. I, Religie, Istorie, Filozofie, Drept, în Biblioteca liceului românesc, 1939.
20. Salade D., *Educația morală, nucleul formării adevăratei personalități*, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-paedagogia, Cluj-Napoca, nr. 1—2, 1992.
21. Salade D., *Repere în educația morală a elevilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1972, (pag. 3—10).

22. Solomon P., *Mark Twain*, Editura Tineretului, București, 1958.
23. Țuțea P., *Philosophia perennis*, Editura Icar, H. Nicolaescu, București, 1992.
24. Văideanu G. (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Iași, Univ. Al. I. Cuza, 1986.
25. Vianu T., *Dicționar de maxime, comentat*, Editura Științifică, București, 1962.
26. Voiculescu M., *Gândirea aforistică în cultura românească*, Editura Academiei RSR, București, 1986.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

EDUCAȚIA ȘI INTEGRAREA SOCIOPROFESIONALĂ

„Noțiunea de orientare este atât de plină de viitor, încât nu va întârzia să se impună și să devină o nouă sarcină a întregului personal din învățământ, la toate modurile".

Roger Gal

4.1. EDUCAȚIE ȘI ORIENTARE — PROCESE COMPLEMENTARE

Între numeroasele probleme care stau în fața învățământului, așteptându-și o soluționare științifică, este și cea a relației educație-orientare, adeseori neglijată sau rezolvată superficial.

Ideea așezării „omului potrivit la locul potrivit" a fost mult timp ignorată și încălcată, repartizarea, promovarea și perfecționarea specialiștilor făcându-se după criterii subiective și străine oricărei selecții valorice.

De exemplu, elevii de liceu erau admiși și repartizați în „treapta a doua" (clasa a XI-a) după criterii administrative, în loc să fie „orientați". O problemă de educație a devenit o chestiune contabilă, de completare a numărului de locuri, indiferent de aptitudinile sau aspirațiile profesionale ale elevilor.

Rezultatele acestei politici școlare n-au întârziat să apară și să ducă la o accentuată scădere a gradului de pregătire profesională, la un randament scăzut în producție, la părăsirea locului de muncă, etc.

După o scurtă perioadă de interes pentru orientarea școlară și profesională (1960—1970) problema a fost treptat marginalizată și practic abandonată, deși teoretic se mai vorbea despre pregătirea elevilor pentru opțiunea școlară și profesională.

Organizarea unui învățământ democratic presupune stimularea și valorificarea acestor forțe în sensul afirmării individului și a sporirii capitalului creator al maselor. Libera afirmare a persoanei se asociază obligatoriu cu crearea condițiilor socioculturale adecvate dezvoltării și manifestării optimale a întregului potențial creator al fiecăruia (vezi și fig. 1).

Procesul de învățământ trebuie să devină principalul factor formativ la vârsta preadolescenței și adolescenței, oferind fiecăruia condiții optime de orientare, dezvoltare și afirmare.

În sens larg *orientarea* constă din punerea copilului în situația de a dovedi că știe să judece o împrejurare, să o analizeze și să o integreze în contextul din care face parte, adoptând față de ea o anumită poziție, o atitudine conștientă și motivată de argumente convingătoare.

Orientarea, presupunând cântărirea și examinarea unor condiții, descifrarea unor premise și consecințe, precum și luarea unei atitudini printr-o intervenție decisă, se diversifică în forme de *orientare școlară, profesională, socială, politică, familială, etică*, etc., *fiecare* fiind un aspect particular al aceloraşi capacități generale și trăsături de personalitate.

A ști să te orientezi corect, într-o situație dată, înseamnă a face economie de timp și energie, a crea premisele succesului, a descifra sensul mișcării, direcția evoluției ulterioare a unui fenomen etc. La toate vârstele, orientarea are rolul unei busole și ajută celui în cauză să se adapteze situației, să se integreze cu succes în mecanismul vieții sociale, fără pierderea identității personale și fără anihilarea entuziasmului constructiv.

Orientarea mai presupune capacitatea de anticipare, de previziune și de proiectare a unor mijloace și măsuri necesare unui scop. Ea mai cuprinde, de asemenea, capacitatea de a întrezări rezultatul unei acțiuni și urmările pentru conduita ulterioară. Din această cauză se vorbește despre o orientare cognitivă, în sensul cunoașterii componentelor unei acțiuni. Acțiunea are o parte de execuție și una de orientare, de înțelegere a datelor și a modului de a se pune problema. În ambele, orientarea cognitivă este prezentă prin analiză, evaluare, succesiune și ierarhizare. Nu numai într-o situație anume, ci în orice situație, un tânăr după 14—16 ani ar trebui să devină capabil să opereze o astfel de analiză și să formuleze o opțiune motivată. Aceasta înseamnă a-l iniția, și exersa treptat pe orice elev în „tainele" rezolvării problemelor ce se pot ivi în activitatea sa. Sunt suficienți 8—10 ani de exerciții bine conduse pentru ca orice tânăr să dobândească deprinderea

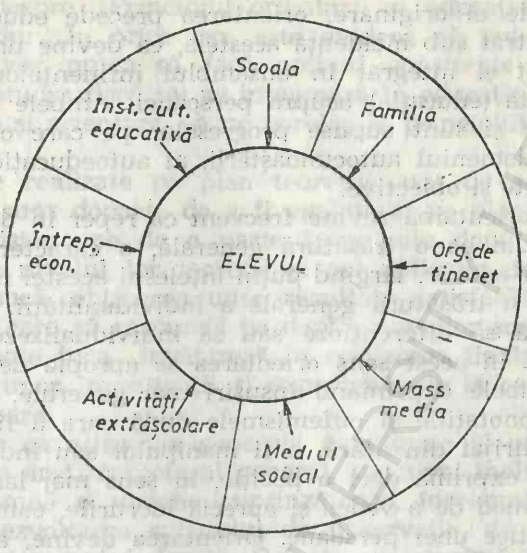

Fig. 1. — Elevul sub acţiunea factorilor educativi.

examinării cu competenţă a unei situaţii noi şi, mai ales, a uneia care-i angajează viitorul, şi-i dă posibilitatea de a formula o judecată şi de a decide în mod independent, luând în considerare ansamblul factorilor educativi (aşa cum se vede în figura alăturată).

A vorbi despre orientare înseamnă în acelaşi timp a vorbi despre educaţie. Cele două procese se intercondiţionează şi sunt complementare în adevăratul înţeles al cuvântului. Orientarea este rezultatul unei experienţe individuale şi a unui proces de educaţie, iar educaţia, la rândul ei, este influenţată de modul în care orientarea ca o dimensiune importantă a individului capătă consistenţă şi valenţe formative.

Graniţele dintre ele sunt greu de stabilit, ele acţionând deseori împreună şi pe acelaşi teren. Atât educaţia cât şi orientarea angajează persoana în ansamblul ei, solicită apreciativ aceleaşi funcţiuni, se manifestă în general prin reacţiile pe care le provoacă situaţiile externe sau mobilurile interioare proprii fiecăruia. Mai mult chiar, educaţia vrea să dea orientării virtuţi deosebite, să o transforme într-un factor de autoeducaţie, iar orientarea, devenită o calitate importantă a persoanei are pretenţia să dirijeze comportamentul în orice împrejurare.

Sub formele ei originare, orientarea precede educația, dar de îndată ce a intrat sub incidența acesteia, ea devine un proces conștient, motivat și integrat în ansamblul influențelor pe care le exercită aceasta (educația) asupra persoanei. Ambele au un caracter permanent și sunt supuse progreselor pe care o persoană le realizează în domeniul autocunoașterii, al autoeducației și al autoevaluării corecte și obiective.

Faptul că orientarea revine frecvent ca reper în definirea altor însușiri face din ea o trăsătură generală, o caracteristică a personalității. Într-adevăr, lărgind puțin înțelesul acestei noțiuni putem spune că este o trăsătură generală a individualității, o caracteristică de natură să diferențieze sau să individualizeze un anumit comportament. În acest sens orientarea se apropie de noțiunea de aptitudine, ambele exprimând însușiri mai generale, dar se îndepărtează de conotațiile și eufemismele după care a fi orientat înseamnă a fi dirijat din afară, a fi manipulat sau indus în eroare.

Orientarea exprimă deci o poziție, în sens mai larg o anumită concepție, un mod de a vedea și aprecia lucrurile, oamenii și situațiile caracteristice unei persoane. Orientarea devine, astfel, în primul rând un proiect teoretic și apoi un comportament practic Orientarea este o tendință, o direcționare, o anticipare a unei relații. În aceeași măsură orientarea este o atitudine conștientă, o relație selectivă, un comportament deliberat. Vorbim, prin urmare, de o orientare abia atunci când reacțiile individului ies de sub imperiul „întâmplării". Aceasta înseamnă o oarecare eliberare de sub tutela anumitor factori. Spunem despre individ că este orientat abia atunci când poate motiva și justifica o anumită atitudine cu argumente întemeiate. Omul care știe ce face și de ce face așa și nu altfel este orientat, conștient, de propriile sale acțiuni.

Orientarea, ca trăsătură generală, nu definește o reacție în sine. Ea o particularizează, o semnifică integrativ unui domeniu social, politic, economic și profesional. Devine o categorie cuprinzătoare din care primește totdeauna un conținut concret și bine delimitat. Omul posedă *criterii, norme* după care acționează.

Experiența spontană și cea organizată exercită influențe diverse, cu efecte și ponderi variate și variabile, atât asupra educației cât și asupra orientării.

Ideea că *orientarea* este o componentă a educației, o dimensiune a personalității, un obiectiv al învățării și un rezultat al formării individului, urmărindu-se atingerea acestui scop printr-un complex de măsuri raționale a fost abia de curând preluată de științele pedagogice.

Vorbind despre „Principiul orientării și educația permanentă" H. Janne scrie: „În orice caz, este evident că indivizii de toate vârstele nu vor putea să facă *opțiuni conștiente (s.a.)* privind obiectele de studiu dacă nu se integrează în educație o dimensiune de îndrumare și orientare, ca un corolar la principiul autoeducării" (12 a, p. 183).

Progresele realizate pe plan teoretic, atât de educație cât și de orientare sunt departe de a fi egalate și pe plan organizatoric. Decalajul existent pe de o parte între cele două fenomene, pe de alta între nivelul lor teoretic și cel aplicativ, împiedică încă, în mare măsură, obținerea unor rezultate satisfăcătoare. Absența unor modele care să răspundă pe deplin nevoilor școlii, ca și rolul pe care îl poate juca „învățarea" în realizarea fiecăruia constituie încă terenul unor investigații și experiențe de la care se așteaptă soluții salvatoare.

Orientarea ca atitudine generală presupune și cercetarea unor elemente cum ar fi caracterul general, un nivel înalt al orientării; aceasta înseamnă o viziune cuprinzătoare, înseamnă calități care încep prin dezvoltarea spiritului de observație, de analiză, motivare, argumentare și judecată. Orientarea imprimă deci și o notă comună actelor noastre, precum și una specifică.

Nota particulară a orientării este dată adeseori de profesiune. Un istoric vede lucrurile în diacronia lor, un matematician — sub aspectul riguros și logic, un artist, în latura lor emoțională și artistică etc. Pecetea gândirii matematice, istorice, biologice, literare se relevă ușor în evaluarea unor lucruri, situații și fenomene. Nota specifică o arată mai ales modul de analiză a lucrurilor, de depistare a elementelor, ea se vede în degajarea notelor comune și a celor diferențiatoare.

Atât nota generală, cât și cea specifică a orientării cognitive poate fi înțeleasă într-un dublu sens. Cea *generală*, ca o permanență sau cu frecvență mare și ca o schemă generică sau ca o structură aplicabilă unei întinse categorii de fenomene. Cea *specifică*, cu o notă individuală, personală de a percepe, a analiza și evalua și ca un domeniu preferențial în care stabilirea reperelor se realizează mai ușor, mai sigur, mai exact.

Desigur că nu numai pentru un tânăr, dar uneori nici pentru un adult nu-i ușor să descifreze între factorii (motivele) care au acționat și determinat o anumită orientare și, de aceea, uneori, ea pare a fi întâmplătoare și necondiționată. Condiționarea trebuie văzută nu numai ca înlănțuire, ca o legătură cauzală, ci ca premisă și, ca un fenomen instalat treptat, ca o succesiune de

antecedente, care determină și impun o atitudine în anumite situații concrete. Împletirea elementelor subiective cu cele obiective, crează unele premise pentru un anumit gen de relații *atitudinale*. Modul în care se instalează o astfel de atitudine, care devine apoi un fel de matrice a orientării, nu este totdeauna conștient, sau clar perceput, ci el apare mai mult ca rezultat al evaluării sau autoevaluării. Numai o analiză atentă scoate la iveală notele caracteristice ale acestei atitudini — orientări: lentă sau pripită, simplistă sau complexă, justă sau greșită, subiectivă sau obiectivă, note care au devenit familiare conduitei unui individ.

Pe baza acestor note — caracteristice și deci stabile, — de multe ori se poate prevedea, în linii generale, orientarea unei persoane într-o situație dată. Desigur că o serie de calități intelectuale, afective etc. își spun și ele cuvântul. Practic, însă, noi reacționăm *integral*, cu toată ființa și fără a fi totdeauna conștienți de natura motivelor care au determinat această reacție. Devenim conștienți în prezența unor dificultăți a căror depășire cere o analiză specială și un efort de voință neobișnuit. Cel mai adesea orientarea se conștientizează ca un act de conduită, atunci când suntem puși în fața unor alternative.

Nevoia de orientare se manifestă prin căutarea unor informații, prin neliniștea care precede o opțiune, prin curiozitatea susținută și tendința de a tatona în aflarea unei soluții, a unei ieșiri din impas. Într-o astfel de „căutare" este greu de stabilit care este ponderea unor elemente afective sau a altora, intelectuale.

Orientarea presupune însă mai ales descoperirea și, îndeosebi, adaptarea la unele condiții exterioare, adaptare care realizează echilibrul subiectului cu obiectul activității. Rezultă astfel că orientarea este atât gândire și evaluare rațională cât și afectivitate și spontaneitate. Integrată într-un proces de adaptare, de continuă modelare, în raport cu cerințele vieții sociale orientarea devine un *indicator*, o expresie a individului în momente originale, definindu-l și caracterizându-l.

Prin urmare, chiar dacă orientarea apare uneori ca o reacție simplă, adeseori spontană sau chiar întâmplătoare, o examinare sumară a mecanismelor care-i stau la bază ne arată că este vorba despre un act complex, multicondiționat, cu numeroase necunoscute și cu un substrat legat adeseori de antecedente uneori numai parțial cunoscute sau conștiente.

Aceasta ne îndreptățește, firește, să vorbim despre diferite niveluri ale orientării și să includem în noțiunea respectivă atât actele de conduită obișnuită cât și cele deosebite, esențiale.

A fi orientat înseamnă deci a cunoaște tendința generală de evoluție a lucrurilor, a *cunoaște perspectivele dezvoltării unei probleme, a sesiza apariția și dezvoltarea noului, a ști ce opțiune să formulezi.* Înseamnă, a ști că orice acțiune este determinată, că scopul unei acțiuni este stabilit în mod conștient și în prealabil și că previziunea este o latură inerentă a activității umane *conștiente.*

A fi orientat înseamnă, într-un sens larg, *a fi rațional, a ști să cântărești și descifra între multiple alternative pe cea adecvată.* Orientarea este, într-un anume sens și un rezultat al unei anumite evoluții, a unei istorii individuale în care s-au sintetizat elemente diferite, configurate în modul propriu de a reacționa. Din acest punct de vedere vorbim de „orientare" ca de o trăsătură generală, umană, ca și de o dimensiune a individului.

Orientarea este deci o trăsătură generală legată, în cele din urmă, de mobilitatea spirituală, de flexibilitatea atenției și de extinderea intereselor. Deosebirea între a privi și a vedea, a percepe și a observa, a înțelege și a cunoaște, a auzi și a asculta apare aici foarte clar și foarte frecvent.

Am spus că a fi orientat înseamnă întotdeauna a fi mai familiarizat cu un domeniu sau altul, încât vorbim de o orientare socială, economică, etică, profesională, filosofică sau în alte domenii. Cu toate acestea mai familiară, poate chiar consacrată, a devenit, în literatura psihopedagogică cu deosebire termenul de orientare școlară și profesională.

Noțiunea de *„orientare școlară și profesională"* poate servi pentru a ilustra sensurile multiple și nuanțele orientării ca disponibilitate umană. O examinare succintă a acestei noțiuni este de natură să ne arate evoluția și polisemia ei. Conținutul noțiunii s-a îmbogățit treptat și sensul ei s-a precizat tot mai mult. O analiză de conținut a noțiunii poate servi apoi și la compararea ei cu altele de o semantică diferită, precum și la degajarea unor elemente comune. Atributul adăugat noțiunii de orientare precizează domeniul, particularizează sensul și adeseori circumscrie aria ei de întrebuințare.

Interdependența educației cu orientarea și complementaritatea lor se constată mai ușor în procesul viu al educației, când fiecare acțiune formativă este direcționată, îndreptată spre un scop și când orientarea, nu numai a acțiunilor, ci și a perspectivelor este mereu călăuzită spre realizarea obiectivelor majore ale unui comportament social. La un anumit moment cele două noțiuni devin aproape concordante, orientarea având tendința de a domina în

toate cazurile atitudinea individului (etică, politică, economică, culturală, socială) în timp ce educația tinde și ea să influențeze conduita unei persoane cu prioritate în anumite direcții, morală, culturală, artistică, etc.

Atât orientarea, cât și educația au la bază câteva principii concordante vizând formarea unei personalități creatoare. Adeseori orientarea rezultă ca un efect implicit al acțiunilor educative, cu toate că în cazul ambelor vorbim de laturi, componente, particularizări ale fiecăreia. Ambele solicită în orice moment reacția individului ca întreg, ca răspuns unitar și integral al persoanei. Pentru educatori acest aspect prezintă importanță, deoarece intervenția lor este necesară și binevenită în cele mai multe cazuri.

4.2. INTEGRAREA SOCIOPROFESIONALĂ — IMPORTANT DEZIDERAT SOCIAL

În literatura pedagogică și sociologică noțiunea de integrare apare tot mai frecvent. Integrarea pare să fi devenit o noțiune explicativă, o categorie filosofică, sociologică, pedagogică și economică. Psihologii, pedagogii, sociologii, filosofii operează la fel de ușor cu această categorie, utilizând-o când pentru a explica unele fenomene, când pentru a justifica și motiva o concepție, o propunere. Pentru mulți specialiști integrarea a devenit o noțiune cheie.

S-a mers chiar mai departe considerându-se capacitatea de integrare ca un indiciu al inteligenței. „Capacitatea integrării, scrie J. Piaget, este indiciul cel mai clar de inteligență, acționând atât în direcția conservării cât și în aceea a incluziunii. Dezvoltarea inteligenței prin învățare se exprimă cert doar prin asimilare — adică prin integrarea într-o structură și prin acomodare — respectiv modificarea schemelor de asimilare în funcție de fiecare situație nouă“ (21, p. 161).

Cercetările psihologice, pedagogice și sociologice au adus o contribuție notabilă la înțelegerea corectă a unor fenomene, la explicarea lor și la valorificarea concluziilor acestora în domeniul educației.

Înțeleasă ca o succesiune de activități prin care individul își armonizează conduita și interesele cu cerințele mediului său de viață, integrarea apare ca una din problemele majore ale vieții

sociale, condiționând funcționarea normală a tuturor mecanismelor necesare unei vieți colective.

Integrarea poate fi privită sub triplul aspect: ca *obiectiv*, ca *proces* și ca *rezultat*. De fapt obiectivul nu este altceva decât o proiectare sau anticipare a rezultatului.

Ca *obiectiv*, integrarea vizează realizarea unei concordanțe între cerințe și manifestări, o subordonare a aspectelor secundare celor care servesc orientarea. Fiind vorba de realizarea unei integrări optime se urmărește formarea și dezvoltarea tuturor însușirilor care ar putea-o înlesni. Este vorba despre orientarea intereselor individului, despre cultivarea percepției, dezvoltarea motivației, precizarea aspirațiilor și a idealului, care pot facilita adaptarea și integrarea.

De asemenea, fiind vorba despre o relație între cel care se integrează și cel care-l integrează (sistem, colectivitate) trebuie avuți în vedere amândoi și create condiții pentru ca relația să funcționeze cât mai bine, adică factorii să se sprijine reciproc.

Ca obiectiv, integrarea presupune detalierea unor elemente concrete (însușiri, capacități, aptitudini) care să fie urmărite, stimulate și cultivate pentru a pregăti integrarea. Văzute în corelație, aceste elemente se referă la ambii termeni ai relației. Motivația individului trebuie să aibă un corespondent în sistemul integrator; posibilitatea de a se modifica, interes pentru a se integra. Cu cât aceste obiective sunt mai clar formulate și mai bine cunoscute de către cei interesați, cu atât ele vor putea fi realizate mai ușor. Acolo unde școala, familia și organizațiile cultural-educative cunosc aceste obiective ele pot fi înfăptuite mai ușor. Cultivarea unei atitudini înaintate față de muncă, dragostea față de profesiune, atașamentul față de interesele colective, dezvoltarea spiritului de colaborare, responsabilitatea sunt astfel de însușiri care, educate cu grijă, favorizează o integrare deplină.

Ca *proces*, integrarea constă într-un ansamblu de mecanisme și de operații care pregătesc, finalizează și desăvârșesc acțiunea propriu-zisă. Etapele, nivelurile și intimitățile acestui proces nu sunt încă bine cunoscute. Care sunt factorii care intervin, cu ce pondere? În ce ordine? După ce legități se petrec?

Privită ca proces, integrarea apare ca o situație dinamică, aflată mereu în schimbare, angajată pe o linie ascendentă și cu numeroase implicații în diverse domenii; este influențată de numeroși factori și influențează, la rându-i, fenomenele cu care se găsește în contact. Procesul integrării privit într-o perspectivă sistemică și operațională, reține atenția a numeroși factori politici și cultu-

rali și solicită măsuri eficiente, care să susțină și să consolideze progresul în numeroase domenii de activitate.

Cercetarea științifică s-a oprit, în primul rând, la integrarea văzută ca proces. Orientarea cercetării, în acest sens, a accelerat cunoașterea procesului și a permis îmbunătățirea acestei practici.

Ca *rezultat* integrarea este legată, mai ales, de munca educativă și de viața socială, de evoluția unor fenomene aflate sub influența domeniului economic, în special. Adeseori integrarea era apreciată ca un indicator pozitiv al activității educative și evoluției unor fenomene sociale. Poate că mai degrabă s-ar putea spune că integrarea a fost privită ca deziderat decât ca rezultat, deoarece rezultatul presupune, după cum se știe, planificare, proiectare, utilizarea unei metodologii și evaluarea produsului, ceea ce nu s-a întâmplat în cazul integrării. Abia în ultimul timp, analiza științifică a devenit un instrument de lucru și în acest domeniu. Rezultatele unei integrări reușite au fost mai mult deduse și presupuse, unele verigi fiind ignorate sau subevaluate. Examinarea integrării ca rezultat pune în valoare și mai mult rolul educației și subliniază valențele formative ale acesteia în anumite condiții. Angajarea tinerilor în diverse acțiuni sociale, multiplicarea relațiilor necesare colaborării constituie principala cale de a transforma obiectivele integrării în rezultatele ei.

Răsfoind dicționarele de specialitate găsim definit termenul de „integrare profesională și socială a tineretului", în diverse moduri: ca un proces de adaptare, de socializare, de acomodare etc. În „Dicționarul de pedagogie" (10, p. 216—217) sunt definite noțiunile de integrare — familială, în colectiv, profesională, socială, școlară, integrarea mijloacelor de învățământ — aproape toate ca un proces de „intrare", „de aderare", „încadrare", „adaptare", „acomodare", „articulare" etc. Rezultă clar că din cele de mai sus accentul, în definițiile date se pune pe acceptarea individului de către un grup, pe elementul social și mai puțin pe cel individual. Procesul de integrare este văzut mai ales ca o *dobândire* de comportamente, iar acolo unde definiția subliniază și importanța pregătirii individului pentru acest proces, ea este privită în mod secundar.

Dicționarul de psihologie (39) definește procesul de integrare ca o: „Cuprindere și includere într-un tot a ceva ce devine astfel parte componentă a întregului și dobândește proprietăți specifice rezultate din interacțiunea și interdependența cu celelalte părți componente", iar. „Integrarea socială (familie, grup, colectiv, socie-

tate) prin modelare conform datelor și cerințelor sociale (enculturație, socializare), prin adaptare la condițiile vieții sociale".

Examinând aceste definiții se poate desprinde ușor că noțiunea de integrare este definită, când din punct de vedere psihologic, când sociologic, filozofic, fiziologic sau pedagogic, luând în seamă unele sau altele din elementele caracteristice fenomenului.

Din perspectivă, psihopedagogică, vom considera integrarea ca un proces de „interiorizare" a lumii externe, ca un proces educativ. Înrudită cu educația, ea este de natură să sublinieze complexitatea procesului și să pună în evidență dimensiunile sale, dar nici unul din procese nu se poate reduce la această interiorizare, ea fiind doar unul din aspectele caracteristice atât educației cât și integrării.

O definiție mai largă, în registrul audienței sistemice, este cea dată de A. Cazacu (1972): „un proces de acumlare a unor elemente cosubstanțiale în cadrul unui sistem, echilibrul structural și funcțional al acestuia menținându-se până la un „punct critic", dincolo de care acumularea determină mutații structurale și funcționale al căror volum și adâncime pot face necesară reconsiderarea sistemului însuși" (3, p. 79). Observăm accentuarea ideii de echilibru între elemente și modificările care duc la o reconsiderare a sistemului însuși. Sublinierea laturii structurale și funcționale nu face decât să evidențieze caracterul de sistem, dar și dinamica procesului. Acumularea, pe care o menționează definiția, sugerează pregătirea, inițierea și angajarea subiectului într-o activitate socială, care să permită și să favorizeze această acumulare. Cadrul mai larg, în care este privită integrarea, cuprinde o serie de elemente esențiale și caracteristice referitoare, pe de o parte la conținutul integrării, pe de alta la dinamica procesului. Această extindere a granițelor integrării subliniază, de fapt, și complexitatea procesului.

În cazul învățământului se are în vedere învățământul în ansamblul său, toate laturile sale și nu numai unele sau altele. Aici integrarea este considerată ca un proces de natură să faciliteze creșterea eficienței sale, să-l apropie de procesul practicii și de condițiile vieții sociale, în general. Mai mult chiar, o astfel de înțelegere a integrării presupune o transformare, o prefacere și o schimbare în însăși natura școlii contemporane.

Definiția pe care o oferă dicționarul englez de științe sociale (5, p. 12) relevă trei elemente: procesul, condiția și treapta. Integrarea este definită aici, printr-o altă noțiune și anume prin adaptare care, considerăm noi, nu epuizează întregul conținut al

primei. În orice caz, integrarea este văzută aici atât ca proces, cât și ca o condiție și, mai ales, ca o treaptă, la care se înfăptuiește adaptarea.

Încercând să reținem câteva trăsături esențiale și caracteristice integrării trebuie să menționăm:

— compatibilitatea situației individului cu dinamica și orientarea valorică a grupurilor;

— caracterul activ al fenomenului și interacțiunea reciprocă dintre individ și grup, în sensul aderării la aceleași valori;

— „interiorizarea", indicând o mișcare de asimilare a normelor exterioare și de neîncetată „adaptare" și corectare a comportamentului potrivit cu exigențele și așteptările grupului;

— necesitatea pregătirii, exersării acestei capacități în activități de grup și includerea individului în muncă cu grade de responsabilitate diferită pentru a facilita și accelera integrarea;

— mișcarea continuă în sensul asigurării și menținerii unui echilibru permanent între aspirațiile individului și condițiile oferite de colectivitate pentru satisfacerea lor;

— nota pozitivă și de finalitate, pe care integrarea, ca act sau ca acțiune integratoare o are față de celelalte componente ale conduitei individului sau ale existenței (activității) unei colectivități.

Integrarea este o acțiune ce se exercită asupra persoanei, o continuă transformare și restructurare a potențelor individuale (nu un simplu act extern). Integrarea înseamnă familiarizarea cu mediul, cunoașterea specificului locului de muncă, al colectivului; înseamnă acomodarea cu cerințele; înseamnă adaptarea (adică modificarea unor stereotipii vechi și punerea lor de acord cu o nouă situație); înseamnă crearea unor concordanțe între ceea ce a văzut, dobândit, admis și ceea ce se cere acum individului.

S-a putut reține din cele de mai sus că integrarea este un proces de asimilare, de valorizare, de însușire a unor norme și valori, în timp ce adaptarea este, mai degrabă, un proces de conformare, de respectare a unor condiții și cerințe. În timp ce în integrare accentul cade pe interiorizare, în adaptare, pe exteriorizare. Adaptarea este adeseori văzută ca o treaptă spre integrare, ca un proces anterior și pregătitor integrării. Adaptarea înseamnă supunere, acceptare, în timp ce integrarea presupune și modificare și creativitate. La fel, adaptarea pare un proces mai simplu, adeseori spontan, în timp ce integrarea este mai complexă, presupune o pregătire și se realizează într-un timp mai îndelungat.

Departe de a exercita numai un efect nivelator, integrarea acționează și în sensul *diferențierii*. Prin integrare individul nu renunță la identitatea sa, ci dimpotrivă, luptă să și-o mențină, să o dezvolte și să o contureze cât mai mult. Dorința de a se păstra așa cum este, de a se afirma prin specificul său și de a se constitui o „individualitate" în colectivul respectiv reprezintă, de asemenea, aspecte ale adaptării și mai ales ale integrării.

Dar integrarea prin natura ei tinde să asimileze, să uniformizeze și să niveleze tocmai natura individului care ar contrasta cu specificul ei. Individul tinde să devină un element al colectivului care-l integrează și riscă să se „piardă", să se confunde cu oricare alt element al grupului. El se vede amenințat să devină „unul" din cei mulți, din cei care compun comunitatea.

Împotriva unui asemenea risc nu-i rămâne decât să-și cultive identitatea, să-i potențeze specificul și să-i dezvolte ceea ce constituie originalitatea, să lupte pentru calitatea de „unicat", cum, de fapt, este fiecare membru al comunității.

În comportament se disting atât intențiile și notele individuale cât și manifestările externe și unele particularități ale colectivului. Formele de manifestare indică nota originală, ceea ce este propriu fiecăruia, iar prin integrare și creativitate, asimilarea valorilor și a normelor. Creativitatea reprezintă elementul de legătură, soluția „împăcării" individului cu colectivul. Creativitatea face necesară uneori depășirea normelor speciale, un inconformism inovator și progresist, care nu dăunează colectivității, ci dimpotrivă.

Începutul acestei atitudini inovatoare îl identificăm, uneori, destul de ușor în performanțele profesionale ale unei persoane și câteodată chiar în conduita sa. În aspirația spre originalitate individul este uneori animat de dorința de a fi imitat, urmat de ceilalți și de a contribui la perfecționarea domeniului respectiv printr-o conduită exemplară, marcată de o notă nouă, inedită. Jocul acesta de a-și păstra identitatea și de a „antrena" colectivul pe o linie pozitivă, ascendentă constituie și el un aspect al *integrării prin creativitate*.

În pedagogie ambele noțiuni *(integrare, adaptare)* au o semnificație mai largă și o utilizare mai frecventă în domeniul educației decât în cel al instrucției. Explicația constă, în mare parte, în specificul problemelor de educație, de formare, în care adaptarea și integrarea joacă un rol deosebit. Psihologia copilului și biologia au influențat, în mare parte, pedagogia în acest sector. Utilizarea lor și în sociologie n-a făcut decât să sublinieze specificul și natura lor. Și într-un caz și în altul, ele se leagă de mobilitatea proceselor

psihice, de maleabilitatea psihicului și, într-o perspectivă mai largă, de policalificare, reciclare și firește, în primul rând, de dezvoltarea globală, integrală a individului.

Relația *orientare-integrare* este, după cum s-a putut vedea o relație de intercondiționare. La prima vedere ea apare ca o relație liniară, univocă, în sensul că orientarea pregătește și influențează integrarea. În realitate și orientarea suferă influența integrării atunci când individul, sub influența colectivului în care lucrează (clasă, grup de muncă etc.) își schimbă opțiunea, se recalifică sau se policalifică.

Noțiunile de orientare și integrare au câteva note *comune* și altele care le deosebesc:

— ambele pot fi privite ca obiective, procese și rezultate;

— ambele cunosc niveluri diferite de realizare: orientarea școlară, profesională, universitară; integrarea, la fel: integrarea familială, școlară, profesională, socială;

— ambele se referă la pregătirea tineretului pentru o mai ușoară și o mai sigură afirmare în viața socială;

— ambele sunt determinate (influențate) de scara de valori a societății și a individului;

— ambele presupun o armonizare între ele și a fiecăruia cu aspirațiile, aptitudinile, interesele individuale cu cele ale societății;

— ambele pretind o pregătire generală și una specială;

— ambele influențează profund procesul evoluției individului;

— ambele exprimă finalități ale procesului de educație (autoorientare, autointegrare);

— între ele este o relație dinamică: orientarea influențează integrare, aceasta, progresul care la rându-i le influențează pe amândouă.

Iată și câteva *deosebiri* între cele două noțiuni.

— orientarea se bazează, în cele din urmă, mai mult pe autoorientare, decât integrarea, unde factorul social are o pondere mai mare;

— orientarea pregătește selecția, pe care integrarea o consolidează și desăvârșește;

— în orientare, exercițiul vieții în colectiv contează mai puțin decât în integrare;

— consecințele orientării greșite sau a neintegrării sunt diferite; cele ale neintegrării fiind mai grave și mai greu de corectat;

— în orientare sunt importante informațiile, în integrare atitudinile;

— orientarea este un proces relativ mai simplu decât integrarea (durata în timp, complexitate etc.).

— răspunderea se accentuează, este mai mare când este vorba de integrare, deoarece eșecul aduce prejudicii mari colectivului;

— indicii orientării și ai integrării sunt numai parțial aceiași;

— acțiunile întreprinse pentru pregătirea lor sunt tot numai în parte valabile pentru ambele procese;

— integrarea este mai puțin influențată de școală decât orientarea;

Relația stabilită de Congresul mondial al orientării școlare și profesionale din 1962 între cele două fenomene exprimă un adevăr: „Integrarea socială și în particular integrarea profesională a tineretului este una din consecințele orientării școlare mai degrabă decât scopul său".

Privite ca procese dinamice atât orientarea cât și integrarea presupun o serie de schimbări în sistemul de cunoștințe, de atitudini și comportamente. Dacă examinăm orientarea și integrarea din punct de vedere al conținutului lor, constatăm că și din acest unghi de vedere asemănările sunt mai pronunțate decât deosebirile. Fiind vorba despre un domeniu comun, despre obiective apropiate, numai în parte comune, este firesc ca și conținutul lor să fie apropiat și în parte să fie același. Caracterul interdisciplinar este vizibil pentru ambele. Orientarea și integrarea reprezintă *grade diferite ale împlinirii de sine.*

Școlii îi revine sarcina să descopere coordonatele specifice fiecărei etape, în acest proces continuu de evoluție. Cu cât sunt cunoscute mai bine particularitățile proprii fiecărei etape cu atât vor fi mai ușor de elaborat strategiile operaționale care să asigure succesul neîntrerupt al procesului de educație.

Întrucât atât în orientare cât și în integrare se pornește de la formația și experiența anterioară a individului, cunoașterea acestor date condiționează succesul măsurilor ce vor fi luate. În lipsa de concordanță a acestora constă eșecul și greșelile comise adeseori în activitatea educativă. Valorificarea cu succes a condițiilor existente este și ea dependentă uneori de realizarea acestei concordanțe. Extinderea cadrului în care examinăm fenomenele amintite și la alte dimensiuni decât cele psihopedagogice face și mai dificilă sincronizarea tuturor elementelor implicate în activitățile respective. Ar fi suficient, în această privință să amintim doar necesitatea asimilării normelor moral-civice, fără care succesul ambelor procese este periclitat. Gradul asimilării acestor

norme devine, în același timp, și un indicator al nivelului de realizare a orientării și integrării.

Practica educației este, după cum se știe, un proces de *intervenție*, de influență, de mobilitate și transformare a personalității și conduitei elevului, iar educatorul constată efectul acțiunilor sale prin prisma schimbărilor produse. În registrul obiectivelor urmărite la nivelul învățământului gimnazial și liceal se constată că orientarea școlară și profesională și pregătirea pentru integrarea profesională ocupă un loc prioritar. Nici unul, nici altul din aceste obiective nu se realizează de la sine, dar nici independent de dezvoltarea generală a elevului în cadrul procesului de învățământ.

4.3. OPȚIUNEA PROFESIONALĂ — PREMISĂ A INTEGRĂRII SOCIOPROFESIONALE

Un indicator al justei orientări a elevilor îl constituie *motivația* alegerii făcute. La baza oricărei opțiuni stau câteva motive care determină înlăturarea alternativelor.

Integrată în acțiunea de asistență interdisciplinară îndrumarea tinerilor, spre dobândirea unei competențe profesionale, reprezintă principala contribuție a școlii la dezvoltarea și perfecționarea mecanismului vieți socioeconomice. Școala devine laboratorul principal al elaborării proiectelor personale ale fiecărui tânăr, prin conținutul învățământului și prin participarea nemijlocită a acestuia la propria sa formare. Cultura în toate formele ei ar fi bine să devină principalul factor de influențare a tinerilor, astfel ca în climatul oferit de ea să poată înflori orice formă de producție și creativitate.

Motivele alegerii profesionale ar putea fi clasificate în materiale și spirituale, individuale și sociale, imediate și de perspectivă etc. O împărțire însă în motive obiective și subiective ar fi poate mai corespunzătoare realității.

Cercetările [1, 6, 28, 29, 40] au arătat că motivele opțiunii sunt în mare parte de ordin afectiv, mai ales la început. Elevii „doresc", „visează", „năzuiesc" să devină specialiști într-un domeniu fără să aibă de la început o imagine prea clară despre acel domeniu.

Pregătirea elevilor pentru alegerea profesiunii incumbă și sensibilizarea lor pentru procesul la care sunt angajați, pentru riscurile pe care le comportă o alegere defectuoasă. Este suficient

să i se spună elevului că alegerea îl angajează pentru o lungă perioadă de timp, pentru ca el să reflecteze mai atent asupra opțiunii.

Această *orientare școlară*, „prefață" și „introducere" la adevărata orientare profesională, reprezintă o achiziție relativ recentă a științei și dovedește progresul înregistrat pe această linie de diferențierea treptată a activității școlii în domeniul pregătirii tineretului pentru integrarea școlară, profesională și socială.

Orientarea școlară înseamnă pregătirea și îndrumarea tânărului, conducerea lui spre și prin tipurile de studii care-i vor permite cel mai mult să devină ceea ce disponibilitățile proprii îl recomandă. Ea înseamnă mai concret alegerea tipului de școală care-i va permite cel mai bine tânărului să se realizeze optimal. „Orientarea școlară, scria Maurice Debesse, constituie problema alegerii studiilor sau ramurilor de studii care pot fi îmbrățișate de către copii sau de către tineri la o anumită vârstă, astfel încât ei să urmeze acele instituții de învățământ care se potrivesc cel mai bine cu capacitățile, cu gusturile și ansamblul personalității lor" (15, p. 34).

Alegerea tipului de școală presupune cunoașterea exactă a rețelei școlare, a tipurilor de licee, a specificului fiecăruia, a secțiilor sau profilelor pentru care pregătește, a condițiilor de admitere și a perspectivelor pe care le oferă terminarea studiilor. Pregătirea pentru alegerea școlii presupune nu numai inițierea în „tainele" procesului de alegere, ci și înarmarea elevilor cu cunoștințele necesare formulării unei opțiuni conștiente.

Această pregătire corelată cu datele pe care cercetările științifice de *orientare profesională* le pun în evidență, presupune sprijinirea elevilor în cunoașterea criteriilor de alegere, în dobândirea intereselor profesionale și mai ales înțelegerea corectă a cerințelor profesiunii și nevoilor sociale de brațe de muncă.

Pentru o asistență psihopedagogică permanentă, calificată și sistematică, școala își elaborează un plan de măsuri adaptate specificului școlii, ciclurilor și nevoilor zonale în care funcționează. Asistența este cu atât mai necesară cu cât elevul se găsește la început încă nepregătit și neorientat și cu cât este vorba despre o direcționare pe termen lung. De calitatea acestei *asistențe* depinde opțiunea, motivarea și trăinicia ei. Elevul așteaptă să fie consiliat (sfătuit) mereu fără a-și declina răspunderea personală pentru pașii făcuți.

Nu mai puțin importantă este orientarea elevilor talentați, înzestrați sau a celor cu dificultăți la învățătură. Dirijarea elevilor

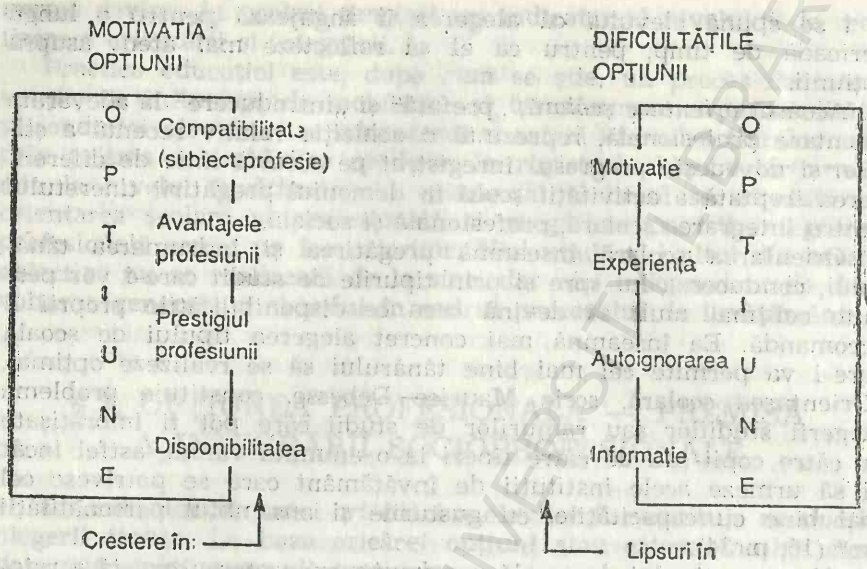

Fig. 2. — Motivația și dificultățile opțiunii

cu aptitudini speciale spre școlile de muzică, de arte plastice, sportive etc. reprezintă o parte organică a activității de orientare școlară, susținută cu grijă în multe țări, intrată, recent și la noi în atenția forurilor de decizie.

Tabelul redat pune în paralel motivația cu dificultățile opțiunii, evidențiind evoluția dezirabilă și reală a opțiunii și necesitatea prevenirii și a combaterii principalelor lipsuri în formularea sau stabilirea acestora.

Dificultățile opțiunii. Atât opțiunea, cât și decizia sunt procese ceva mai complicate care solicită clarviziunea și prevederea de care nu toți tinerii dispun în momentele „cheie". Dimpotrivă, unii nu pot învinge acest moment decât cu ajutorul extern (profesor, familie, prieteni etc.). Două categorii de piedici stau în fața tinerilor în asemenea ocazii: *obiective și subiective.* Între *primele* se înscriu: lipsa de informații (despre școală sau profesiunea preferată), absența unor perspective clare cu privire la viitorul profesiunii (calificare, perfecționare), numărul redus de locuri, condiții dificile de intrare, un salariu mic, prezența unor prejudecăți legate de anumite profesii) unele dintre acestea fiind, cu adevărat, greu

de învins de către un tânăr, aflat departe de mediul în care se practică profesiunea dorită.

Între dificultățile *subiective* pot fi amintite: o insuficientă autocunoaștere sau o cunoaștere falsă, divergențe cu familia în legătură cu opțiunea tânărului, o cunoaștere superficială a profesiunii dorite, o exagerată ezitare în fața unei alegeri etc. Desigur că în ultimă instanță și dificultățile subiective pot fi considerate obiective, din moment ce unele sunt independente de voința subiectului (rezistența familiei) și au aceeași pondere ca și cele obiective, în formularea opțiunii.

Nu este greu de văzut că atunci când aceste două categorii de dificultăți se întâlnesc în cazul aceluiași subiect ele devin un prag cu adevărat greu de trecut.

Programul pregătirii elevilor pentru alegerea profesiunii pe baza unor obiective concrete nu se reduce la orientarea școlară, ci cuprinde și orientarea profesională propriu-zisă, încadrată de direcționarea profesională pe care o implică actuala structură a învățământului nostru.

Relația orientare-opțiune este o relație dinamică (se schimbă pe parcurs), maleabilă (se poate corecta) și cu sensul de la general la particular (orizontul orientării determină calitatea opțiunii).

Alături de celelalte aspecte, decizie, angajare, calificare, integrare etc. opțiunea face parte din sistemul de pregătire a tinerilor pentru formularea proiectului de viitor și subliniază clar legătura pe care o realizează între orientare și educație (vezi schema din fig. 2).

În acțiunea de pregătire a tinerilor pentru alegerea școlii și a profesiunii cultivarea responsabilității ocupă un loc important, deoarece în felul acesta se reduc posibilitățile de a greși.

Atât opțiunea, dar mai ales decizia nu au nici o valoare dacă nu au la bază *responsabilitatea*. Ridicarea tânărului la nivelul de a-și asuma, în mod conștient și deliberat, responsabilități reprezintă un important act educativ.

Noțiunea de *decizie* desemnează un act prin care se încheie o deliberare. Ea exprimă o judecată categorică, o opinie fermă care, de cele mai multe ori, reprezintă soluționarea unui conflict. Decizia înseamnă, în ultimă instanță, alegerea unei alternative dintre mai multe posibile, pe baza unei analize și comparații atente. Ea este, în general, o hotărâre conștientă, care îl pune pe om într-un raport determinat cu mediul și cu alții, uneori și cu sine.

A decide, în fond, înseamnă a ști să apreciezi șansele de succes sau eșec, a ști să ierarhizezi urmările în funcție de anumite cri-

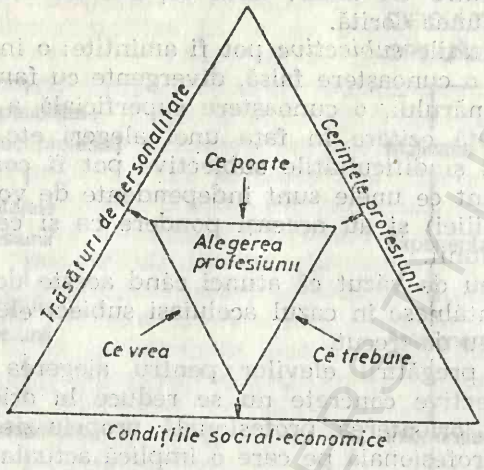

Fig. 3. — Parametrii opțiunii școlare și profesionale.

terii, a întrevedea și strategia aplicării deciziei. Decizia se sprijină pe elementele raționale și afective, pregătește acțiunea și modifică atitudinea potrivit unei evaluări anticipative.

Decizia, ca element specific uman, conștient și premeditat, vine să reducă la minimum situațiile de surpriză, să dea caracter prospectiv conduitei și să pregătească viitorul. Ea se bazează pe capacitatea omului de a prevedea, de a compara și evalua diferite alternative, de a reduce numărul acestora, pentru a putea face o alegere rațională.

Gradele de complexitate a deciziei variază. Firește că informația de care dispune un individ (natura, volumul, exactitatea etc.) poate influența decizia. Prelucrarea informațiilor, în vederea elaborării unei decizii poate accentua și ea diferențele dintre indivizi, unii realizând o prelucrare sumară, superficială, rapidă; alții o alta temeinică, prudentă, complexă (4).

Examinată sub oricare din aceste perspective (morală, socială sau profesională) decizia apare ca un aspect complex al conduitei individului, ca proces, ca un rezultat care-i reflectă personalitatea. Calitățile de voință și caracter se descifrează ușor în mecanismele deciziilor. Psihologii au examinat mecanismele (procesul) deciziei, sociologii utilitatea ei, filosofii temeiurile ei, pedagogii implicațiile ei și eticienii relația ei cu statutul individului.

Decizia ca act, referitoare la viitorul profesional, este o continuare și finalizare a opțiunii școlare sau profesionale. Pentru mulți, opțiunea este echivalentă cu decizia. Cu toate acestea decizia este mai bine motivată, are un caracter ferm, delimitează mai clar obiectul și exprimă o concluzie, un punct final.

Decizia profesională, adică hotărârea pentru o anumită profesiune apare mai târziu decât opțiunea, presupune un proces mai laborios și angajează mai categoric individul în aplicarea ei. O decizie școlară sau profesională*, conține de fapt, două elemente strâns legate, îmbinate organic, mai pronunțate decât în cazul opțiunii și anume școala sau profesiunea aleasă și hotărârea, voința de a o urma, adică de a obține o calificare în domeniul ales. În cazul acesta, decizia exprimă și implică într-o măsură mai mare *angajamentul* cât și *responsabilitatea* subiectului.

Decizia școlară sau profesională este una dintre cele mai dificile și mai importante tocmai pentru că angajează într-o măsură considerabilă viitorul individului și pentru că are foarte multe implicații ireversibile. Ea trebuie să fie luată numai după ce sunt date toate condițiile și subiectul a devenit capabil să analizeze cu responsabilitate și competență viitorul său profesional, sesizând, pe deplin consecințele hotărârii luate. Chiar cu un ajutor sistematic și competent, el ajunge uneori cu greu, și numai în ultimele clase de liceu, să aprecieze corect rolul motivelor, înclinațiilor, aspirațiilor, scopurilor și aptitudinilor în proiectarea realistă a viitorului său.

Responsabilitatea profesională, în mod obișnuit, se referă la cei angajați în exercitarea unei profesiuni, dar ea privește și pe începători. Dacă alegerea unei profesiuni s-a făcut fără responsabilitate atunci și practicarea ei poate fi lipsită de un mare coeficient de răspundere. În fond, responsabilitatea profesională se oglindește atât în modul în care este efectuată activitatea profesională, calitatea ei, cât și devotamentul, lupta pentru prestigiul profesiunii respective. Numai cei care își iubesc profesiunea, cei care o stăpânesc bine, care-și pun toată energia în slujba perfecționării și înobilării ei dovedesc responsabilitate profesională.

În responsabilitatea profesională se reflectă de fapt și se concentrează atât responsabilitatea morală cât și cea socială.

Tânărul trebuie să fie lămurit, cu deosebire, asupra a ceea ce reprezintă profesiunea pentru viitorul său. Dacă nu înțelege corect

---

* Denumirea nu este tocmai corectă, dar ea exprimă o situație intermediară cunoscută sub acest nume.

rolul profesiunii în ansamblul vieții sociale, cerințele pe care le pune în fața celui ce o practică și dinamica acestora, nici alegerea ei nu se va putea face cu destulă responsabilitate.

Înțelegând prin *profesiune o formă de activitate specializată, prin care el își poate aduce contribuția la susținerea și dezvoltarea societății* și prin care își poate valorifica întregul potențial de care dispune, capacitatea și aptitudinile individuale, tânărul își poate examina, cu mai multă exigență conduita, în perioada opțiunii și a deciziei privind viitorul său profesional. Pe drept nota J. Dewey că: „profesiunea înseamnă orice formă de activitate continuă care servește celorlalți și angajează puterile personale în scopul obținerii unor rezultate" (14) în care se poate integra, afirma și valoriza. Este semnificativă observația pe care o face psihologul Super: „profesiunea nu este doar un mijloc de a-și câștiga existența, dar și un mod de viață, un rol social" (27, p. 385), idee care lărgește înțelesul noțiunii de profesiune.

Angajarea intenționată ar putea fi considerată veriga dintre responsabilitate și decizie, prima exprimând datoria, direcția, iar cea de a doua, acceptarea, adeziunea la această direcție. Legătura între aceste noțiuni nu șterge total deosebirile dintre ele. De fapt, *acțiunea* este cea care le finalizează pe ambele, ea fiind liantul dintre ele.

În unele situații decizia are și valoarea unui angajament, a unei autoobligații, în altele este doar un semnal, o formă de a scăpa de chinuitoarea „deliberare", de a depăși oscilarea și îndoiala, fără a putea soluționa până la capăt „conflictul".

Situațiile devin mai dificile mai ales atunci când o decizie cere pentru a fi aplicată, o mobilizare de lungă durată, atunci când cel care a luat decizia n-are elaborate și strategiile de luptă și când n-a apreciat corect resursele de care dispune sau locul acțiunii pe planul valorilor la care ține el. Aceasta când examinăm situația din perspectiva individului. Când o apreciem din unghiul „câmpului sociopedagogic" găsim alte elemente, care ar putea interveni și explica decalajul: obstacolele apărute ulterior deciziei, suprasolicitarea cu sarcini noi, un tratament inadecvat, exemple care ar justifica delăsarea și neducerea până la capăt a hotărârii.

Lanțul: *alegere—decizie—responsabilitate—angajare—aplicare—integrare—apreciere* trebuie bine analizat și mai ales explicat tinerilor pentru a-i sesiza toate implicațiile.

În practica educativă este frecvent subapreciată sau ignorată *pregătirea* tinerilor pentru alegerea școlii/profesiunii. Se uită adeseori că și pentru exercitarea voinței, a formulării unei opțiuni sau

decizii sunt necesare exerciții, un anumit antrenament. Multe opțiuni și mai ales decizii presupun un lanț de acțiuni precise, trecerea de la starea de „contemplare" la un program mai concret de lucru. Cele mai multe decizii cer un astfel de program.

Profesiunea aleasă va trebui să devină o a doua natură a tânărului, să-l ajute să se afirme și să-și sporească atașamentul față de activitatea desfășurată. Un rol deosebit revine intervenției pedagogice când este vorba de orientarea profesională, cu toate că aria de utilizare a intervenției este cu mult mai mare și la fel de importantă. Limitându-ne la rolul ei în sprijinirea opțiunii profesionale trebuie să precizăm că în realitate ea vizează un triplu aspect:

a) dirijarea procesului de alegere a domeniului de activitate preferat și a profesiunii sau locului de muncă;

b) sprijniirea tânărului în obținerea unei calificări profesionale sau a premiselor acestora;

c) confirmarea justeței alegerii, evaluarea și îndrumarea tânărului spre un loc de muncă, potrivit pregătirii și aptitudinilor celor în cauză.

Așa cum s-a văzut, ținând seama de semnificația și de consecințele posibile ale unei alegeri corecte/greșite valoarea intervenției este inestimabilă. Certitudinea unui tânăr că se găsește pe drumul bun susținută și confirmată de un specialist conștient și de încredere, apropiat constituie nu numai o sursă de optimism, ci și una de alimentare și întărire a motivației profesionale. Intervenția educatorului este în realitate o *asistență* continuă, un fel de consilierat oferit oricând tinerilor solicitanți.

Dirigintele este în majoritatea cazurilor cel care veghează și dirijează acest proces. Revenind fiecărui profesor un număr redus de elevi pentru orientarea lor școlară și profesională, calitatea și permanența consilierii poate fi socotită o activitate educativă de cea mai mare importanță, susținută acolo unde este posibil și de un psiholog specializat în aceste probleme.

4.4. COORDONATE ȘI NIVELURI ALE INTEGRĂRII

Termeni cum sunt autocunoașterea, autoorientarea, autodeterminarea și autoangajarea revin tot mai des în publicațiile pedagogice și trezesc tot mai mult interes, incitând la investigații și studii experimentale (2; 5; 20; 31; 29; 21). În problema orientării

școlare și profesionale, autoorientarea constituie un obiectiv fundamental acceptat, bineînțeles, în funcție de vârsă, fără rezerve.

Autoorientarea ca prim termen al sintagmei înseamnă creșterea autonomiei elevului în procesul decizional privind viitorul său profesional. Autoorientarea exprimă dreptul și datoria, posibilitatea și necesitatea, competența și exigența individului de a decide singur, în mod conștient și deliberat asupra profesiunii sale viitoare.

În procesul autoorientării și al autoangajării, ambele implicate într-o măsură apreciabilă în opțiunea și decizia școlară și profesională, individul se confruntă cu realitatea, cu o anumită realitate concretă, cu cea implicată în opțiunea sau decizia care urmează să fie luată. Din această confruntare rezultă, ca urmare a analizei și a comparației, o imagine despre sine și despre realitatea examinată. Tânărul poate constata o concordanță, mai mult sau mai puțin deplină, între profilul persoanei sale și cerințele realității (școală, profesiune, loc de muncă) cu care se confruntă și se compară, o neconcordanță, tot așa, mai mare sau mai mică și poate chiar discrepanță sau contradicție netă între acestea. Rezultatele unei astfel de comparații, care, la început, este sumară, superficială și grosieră, pot fi pozitive, negative sau indecise. În orice caz comparația îi oferă celui în cauză câteva repere orientative pentru pașii următori. Ea poate spune că elementele de bază sunt date într-o măsură suficientă pentru o concluzie pozitivă sau că, pentru realizarea unei concordanțe optime mai este încă necesară o muncă intensă.

Autoorientarea presupune ridicarea elevului la o anumită treaptă de maturizare, inițierea lui în „tainele" alegerii profesionale, deprinderea de a se explora pe sine, obișnuința de a-și autoorganiza timpul, activitatea, învățarea, viața. Lăsându-l singur sau dându-i numai sfaturi generale îi lăsăm elevului iluzia că este vorba despre o chestiune simplă și că poate decide singur, fără mare greutate, precum și că alegerea este echivalentă cu o preferință. Pregătirea lui pentru autoorientare nu este o acțiune independentă, izolată de restul activității de educație; ea se realizează firesc, în strânsă legătură cu evoluția și dezvoltarea subiectului de-a lungul anilor de școală. Ca tânărul să ajungă la autorientare, el trebuie să beneficieze în prealabil de o bună orientare. Autoorientarea, autoeducația și autoangajarea sunt aspecte ale aceleași probleme, laturi ale aceluiași fenomen.

Concluzia acestei analize nu trebuie să fie pripită sau superficială, tocmai fiindcă este vorba de un viitor insuficient conturat, dar presant. Autoexamenul pe care și-l face elevul duce la dega-

jarea parametrilor care susțin sau impun o anumită orientare și pe baza cărora se sprijină alegerea, decizia. Acești parametri constituie, în parte, și o expresie a motivației și, raportați la realitatea școlară/profesională, fac obiectul alegerii, cele două categorii de date devenind complementare și semnificative pentru opțiunea propriu-zisă sau pentru decizie.

Autoangajarea reprezintă plusul, care se adaugă autoorientării pentru a o determina să devină o acțiune. Fără îndoială că autoangajarea nu se reduce la o simplă „hotărâre", la o atitudine mai fermă, ci ea pretinde implicarea nemijlocită a subiectului în actul realizării deciziei școlare/profesionale și întreprinderea a tot ceea ce este necesar pentru a înfăptui practic alegerea făcută. Fiind vorba despre o activitate de durată, de un adevărat program de lucru, eșalonat pe o perioadă lungă, uneori de câțiva ani, angajarea presupune o mobilizare a resurselor și o eșalonare a eforturilor pentru tot timpul respectiv.

Cariera înțeleasă ca o „succesiune de profesiuni, îndeletniciri și poziții, pe care le are o persoană în decursul perioadei active a vieții" (13, p. 426) introduce o perspectivă mai largă, și plasează alegerea profesiunii într-un context, de fapt, într-un continuum mai cuprinzător și mai specific, fără a izola sau supraaprecia valoarea momentului. Schimbarea de optică îl vizează nu numai pe psiholog și pe școlar, ci și pe profesorul sau specialistul care conduce colectivul în această acțiune. Concordanța urmărită reprezintă una din condițiile necesare succesului în profesiune, numai începutul, urmând ca și celelalte să fie realizate pe parcurs.

Realizarea unor astfel de deziderate presupune nu numai competența profesorilor pentru a pregăti o asemenea activitate, ci o reorganizare a întregului sistem de educație. Este vorba despre o formulare mai fermă pe drumul calificării lor profesionale și despre o nouă ierarhizare a acestor obiective.

Încercând să degajăm câteva coordonate importante pentru *eficiența* integrării am observat că unele au un caracter cu totul particular (firea individului), în timp ce altele au un caracter mai general (capacitatea de a-și modifica atitudinea, comportamentul, mărimea colectivului).

Cu privire la latura acestor coordonate se constată că unele țin, mai ales, de axiologie, altele, de praxiologie și, în sfârșit, altele, de psihopedagogie. Unele din aceste coordonate au pus accentul pe elemente aparținând conștiinței (7), altele, pe cele aparținând conduitei (22;14) și, în fine, altele, pe elemente aparținând subiectului și interesului integrator (1; 2; 26). O clasificare sau

măcar o încercare de sistematizare a acestor coordonate nu se găsește în literatura de specialitate. Cercetarea științifică, abia de curând, și-a propus să lămurească aceste chestiuni.

Pornind de la observația că orice proces de integrare presupune acceptarea unor valori care joacă un rol important în desfășurarea și succesul acesteia, am reținut câteva coordonate esențiale, care orientează și determină ritmul și realizarea integrării; *atitudinea față de muncă, orientarea sociomorală, relațiile interpersonale* etc.

În unele cazuri integrarea socioprofesională a fost favorizată de anumite trăsături de caracter și temperamentale, în altele, de prezența unor cunoscuți și prieteni în colectivul respectiv și în altele, în sfârșit, de atitudinea față de muncă, de competența și prețuirea celui în cauză, în problemele profesionale și organizatorice. Așa cum este și firesc, în majoritatea cazurilor, acționează mai multe cauze, cu pondere diferită și îmbinate într-un mod original.

Câteva cuvinte despre principalele coordonate:

Munca reprezintă terenul și factorul principal care influențează integrarea individului într-un colectiv oarecare. Conduita unei persoane reflectă nu numai prețuirile și deprinderile acumulate în procesul muncii, ci și valorile cărora persoana respectivă le acordă o importanță mai mare. În munca sa se manifestă nu numai competența profesională și creativitatea, ci și capacitatea de a colabora cu alții, de a se supune unor norme, de a influența anumite situații și de a oferi ajutor colegilor de muncă. În muncă se pot crea valori, se pot exercita aptitudinile și talentele, se pot dezvolta normele morale și se pot suda relațiile de întrajutorare și de respect reciproc. Munca este forma de manifestare în care se exprimă mai complex și mai adecvat personalitatea, nivelul pe care l-a atins în dezvoltare, aspirațiile și idealurile, prețuirile și deprinderile dobândite, gradul de conștiință și de responsabilitate.

Teza pedagogică după care se afirmă că munca este principalul educator al omului susține această idee. Lucrarea lui Simard-Riverind „Travail et personalité" ilustrează acest adevăr (45a). Influența pe care ea o exercită asupra dezvoltării individului este condiționată de multe elemente: motivația, competența, utilitatea, natura ei. Individul resimte această influență și sub forma satisfacției subiective și sub aceea a aprecierii sociale, a înregistrării unor rezultate obiective. Pe drept cuvânt spunea marele Enescu despre muncă: „Mulțumirea mea cea mai mare, singura mulțumire

este lucrul". Este de reținut gradul superlativ și particularitatea acestei mulțumiri.

Pedagogia a stabilit principalele condiții în care munca devine, cu adevărat, un puternic factor educativ.

Menționând în primul rând munca, între coordonatele integrării ne-am gândit, mai întâi, la faptul că, ea servește deopotrivă *pregătirea, adaptarea* și *consolidarea* acestui proces la toate nivelurile. Începând de la vârsta mică și până la învățământul preuniversitar, munca devine principalul liant între membrii unei colectivități. Integrarea prin muncă în colectivul școlar, profesional, social chiar familial constituie calea cea mai sigură de a-l apropia pe individ de obiectivele și valorile colectivității respective. De aceea, grija pentru formarea unei atitudini înaintate față de muncă trebuie să reprezinte o preocupare fundamentală a societății. Educația prin muncă și pentru muncă devine unul din obiectivele principale ale formării tinerei generații, un obiectiv complex și mai ales fecund prin numeroasele sale implicații etice. Atitudinea pozitivă față de muncă nu este o condiție numai a integrării sociale, ci și a dezvoltării și afirmării individului pe multiple planuri.

Orientarea sociomorală constituie și ea o coordonată importantă a integrării, atât prin direcția pe care o imprimă dezvoltării comportamentului, cât și prin conținutul atitudinilor pe care le formează.

Numai pasiunea pentru muncă poate aduce plăcerea și satisfacția generatoare de noi realizări în câmpul social. Cu alte cuvinte, educația pentru muncă trebuie să fie strâns împletită cu educația morală, prin care să se explice sistemul valorilor, semnificația ei socială, caracteristicile muncii, ca valoare socială și să determine o atitudine favorabilă pentru muncă.

Noțiuni cum sunt: perseverența, demnitatea, fermitatea, solidaritatea, responsabilitatea, sprijinul reciproc ș.a. pun în lumină caracterul complex, nucleul valoric și semnificația socială a muncii. Tânărul înțelege că atitudinea pozitivă față de muncă este un angajament, o vocație căreia trebuie să-i acorde întrega sa capacitate de dăruire și devotament.

O atitudine pozitivă și activă față de muncă, dublată de una morală față de colectiv, ca și un sistem de relații interpersonale, corect și optimist constituie garanția unei *integrări socioprofesionale depline.*

Relațiile interpersonale stabilite în procesul muncii și în afara lui contribuie și ele într-o măsură accentuată la succesul sau in-

succesul integrării. Parte integrantă a relațiilor umane, relațiile interpersonale reprezintă o sferă în care se întâlnesc diverse tipuri de raporturi și în care se exprimă conștiința morală a unei persoane. Reprezentând o cale importantă de socializare a persoanei, ele se dezvoltă în procesul devenirii individului. Ele reflectă ruta parcursă de o persoană în dezvoltarea sa. Relațiile interpersonale sunt în același timp, instrumentul prin care se exprimă nivelul atins de individ pe acest drum și chiar de către un colectiv.

Relațiile interpersonale reprezintă contactul nemijlocit cu cei din jur, forma de asimilare a normelor caracteristice unui grup, încadrarea într-o structură organizatorică, acceptarea unor roluri și statusuri personale și forma de acționare asupra grupului. Ca formă de comunicare, raporturile interpersonale sunt calea prin care individul primește și transmite celorlalți informații, atitudini, sentimente, obiceiuri, opinii. În natura și calitatea acestor raporturi se exprimă și puterea unei personalități, capacitatea de a influența, de a mobiliza, de a inova sau de a recepta, interpreta și modela o situație conform cu anumite criterii, norme, interese, valori etc. (8; 20).

O personalitate puternică, *dovedește* în procesul integrării nu numai capacitatea de asimilare a normelor de inserție în viața grupului, ci și de schimbare, de restructurare și de înviorare a climatului psihosocial al acestuia (dacă este cazul). Aceste relații constituite în procesul activității produc o efervescență ridicată, impulsionează fluxul informațional, potențează climatul afectiv și sudează unitatea grupului. Relațiile sunt firele de comunicație, sunt „suprastructura" colectivului, sunt sistemul său nervos. De buna lor funcționare depinde desfășurarea normală a vieții și îndeplinirea cu succes a obiectivelor urmărite de colectivul respectiv. Ca parte a unei sfere mai largi ele reflectă și modul în care colectivul se înscrie în alte tipuri de relații și mai ales modul în care este constituit acesta (grupă, echipă, clasă, întreprindere etc.) la alte niveluri, de către alte colective. După relațiile pe care o grupă le întreține cu o altă grupă, după deschiderea pe care o manifestă față de colective mai mari, după cât de active sunt aceste raporturi putem deduce, în mare parte, și valoarea unui colectiv. Dar relațiile între diferite grupe sunt, în ultimă analiză, relații interpersonale (de prietenie, de muncă și de colaborare) și deci prin ele indivizii acționează unii asupra altora și asupra grupurilor cu care sunt în contact. Prezența unor relații negative (conflictuale, de concurență și de rivalitate) acționează la fel, defavorabil, atât asupra membrilor cât și asupra grupului în totalitate.

Relațiile interpersonale nu se limitează numai la cele psihologice sau afective, ci ele îmbracă forme mult mai complexe și acoperă zone mult mai diferite (psihice, economice, de muncă sau amicale). Tocmai în aceste particularități constă caracterul lor integrativ, uneori și dezintegrativ. Conținutul complex al acestor relații ca și caracterul lor dinamic permit antrenarea individului într-o serie de activități care sprijină sau frânează integrarea.

Conținutul psihosocial al acestor relații depinde de natura colectivului, de autoritatea și conducerea acestuia, de structura și de calitatea membrilor. Influența acestor relații asupra integrării membrilor grupului depinde de gradul de conștientizare a unui asemenea obiectiv, de străduința individului de a asimila normele, tradițiile și valorile grupului și de deschiderea și preocuparea acestuia pentru atragerea noilor veniți și creșterea coeziunii colectivului. Cuprins într-un sistem de relații mai active sau mai conservatoare, mai armonioase sau mai contradictorii, mai complexe sau mai simple, individul valorifică, într-o formă individuală, unele sau altele din elementele acestor relații în interesul afirmării și integrării sale în colectiv.

Adăugând mereu câte o trăsătură în planul conștiinței și raportând-o la scara de valori privind munca, profesiunea, devenirea, societatea, tânărul reține și asimilează ceea ce corespunde vederilor, convingerilor și criteriilor la care el a aderat.

Prin coordonatele integrării s-au degajat, în procesul dinamic și complex al evoluției individului în diverse comunități principalele elemente care intervin cu o pondere deosebită în precizarea rolului și a funcțiilor pe care un membru le îndeplinește într-un colectiv. Elementele dinamice, aceste *coordonate valorice*, joacă un rol de busolă în orientarea individului și a colectivului în procesul dezvoltării și al autodezvoltării lor. Ele nu apar de la sine, ci sunt rezultatul unei pregătiri și a unui complicat proces de exerciții, evoluție și socializare a persoanei.

Semnalarea unor asemenea fenomene, conștientizarea unor asemenea dificultăți va fi de natură să stimuleze interesul tinerilor pentru o pregătire profesională cât mai temeinică și să faciliteze integrarea.

Înscrierea integrării între obiectivele muncii educative și elaborarea strategiilor de realizare rămân încă mult timp o sarcină a școlii, o funcție a școlii moderne care presupune la rându-i o pregătire adecvată și a educatorilor, nu numai a elevilor.

Integrarea văzută global apare ca un proces complex, multidimensional, de lungă durată, extrem de sensibil și dinamic. Ea

este apreciată adesea doar liniar, ca un continuum și aproape exclusiv sub aspectele sale pozitive, cu toate că neintegrarea, aspectul negativ al procesului prezintă tot atâta importanță.

Pornind de la marea complexitate a fenomenului și de la faptul că subiectul integrării, *sistemul integrator* și *motivația* sunt parametri principali, de care trebuie să ținem seama în analiza ce o întreprindem constatăm că în realizarea integrării se înregistrează niveluri diferite, de la neintegrarea totală la integrarea optimă. Gradele înregistrate pot fi momente ale dezvoltării, trepte ale dinamicii procesului și nu neapărat puncte finite, rezultate stabilizate.

Nivelurile despre care este vorba se referă, apoi, nu numai la integrare, ci, în strânsă legătură cu ea, și la gradul de dezvoltare a aspirațiilor, preferințelor, capacităților și aptitudinilor sintetizate sau, mai precis, exprimate sintetic, de gradul de pregătire al celor doi termeni: subiectul și sistemul integrării. Empiric, aceste niveluri ar putea fi exprimate printr-o apreciere comună ca bune, foarte bune sau slabe, fără să putem măsura exact aceste grade între integrat-neintegrat. Ceva mai precis ar putea fi exprimate aceste niveluri prin gradele de complexitate a mediilor de integrare, fără pretenția de a da acestora o notă de rigurozitate științifică deplină.

Integrarea în familie este prima treaptă la care copilul este solicitat să se conformeze și să constate că viața microcolectivului familial este supusă unor norme, se desfășoară potrivit anumitor reguli pe care și el trebuie să le respecte. Este greu să vorbim despre o adevărată integrare familială la o vârstă prea timpurie. Supunerea automată, respectarea prin constrângere a normelor, executarea mecanică a unor îndatoriri nu este un semn al integrării, deși lucrurile merg fără dificultăți și ar putea da impresia că ea este realizată.

Integrarea familială este considerată o treaptă inițială, deoarece este prima cu care se întâlnește copilul. Familia este cel mai restrâns colectiv care imprimă membrilor săi o anumită conduită și, în fine, implică un grup restrâns de reguli, de norme și valori, care trebuie cunoscute și acceptate de membrii familiei. Copilul se introduce treptat în sistemul relațiilor familiale și conștientizează, în timp, caracterul și volumul normelor care stau la baza vieții familiale. Aceste cunoștințe se referă la rolul familiei în viața omului, la obligațiile care revin membrilor ei, la morala vieții conjugale și de familie, la economia casnică etc. Valorile pe care se întemeiază o familie (dragoste, respect reciproc, colaborare) se

cer acceptate de către toți membrii comunității, inclusiv de către copii. Aceasta nu exclude pregătirea tinerilor pentru a se acomoda și adera la statutul familiei, pe de o parte, și nici pregătirea lor pentru viața de familie proprie, adică pentru a-și asuma și conduce cu toată responsabilitatea familia pe care o vor întemeia. Azi, despărțirea timpurie a tinerilor de familia părinților ridică probleme deosebite și accentuează necesitatea acestei pregătiri, inclusiv a unei educații alimentare, sanitare, a loisirului sau sexuale adecvate.

Integrarea școlară urmează cronologic celei familiale. Acum este vorba despre o comunitate mult mai mare și mai bine organizată, cum este clasa, școala și în fine grupurile de tineret. Integrarea școlară presupune un proces îndelungat de adaptare, de aderare la un mod de viață specific unei perioade de 10—15 ani și caracterizat printr-un set de reguli precise. Condițiile vieții școlare solicită elevului adaptări succesive, corectări de poziții, eforturi de a răspunde mereu adecvat schimbărilor care au loc în colectivele școlare. Treptat, pe măsură ce copilul se familiarizează cu regulile școlare și obține anumite performanțe la învățătură, locul elevului în colectivul clasei se precizează și, cu timpul, și în cel al școlii. Paralel cu rezultatele la învățătură elevul obține succese sau insuccese și în alte compartimente ale vieții școlare (cor, sport, cercuri, lieder în grupuri spontane, specialist în filatelie etc.), rezultate care se adaugă celor școlare propriu-zise și care contribuie la precizarea locului său în clasă și în școală. Olimpiadele, manifestările sportive, concursurile etc. oferă adeseori elevilor ocazia de a se afirma, de a-și consolida un loc în cadrul colectivului. Succesele sau insuccesele obținute în astfel de ocazii vin să corecteze sau să întărească statutul obținut și să-i ofere elevului o imagine, prin comparație, mai veridică despre sine.

Ținând seama de complexitatea vieții școlare, de ruta lungă pe care o parcurge fiecare elev, precum și de relația acestei perioade cu dezvoltarea elevului pe de o parte și cu mediul social pe de altă parte, putem spune că și rezultatele obținute de un absolvent al școlii generale sau liceale trebuie să reflecte complexitatea acestei dezvoltări. Indiciile parcurgerii cu succes a acestei etape trebuie să fie:

— o atitudine favorabilă învățării, concretizată într-un randament ridicat la toate obiectele de învățământ;

— asimilarea unor norme de conduită, a unor comportamente care să ateste respectul față de școală, profesori, colegi etc.;

— dobândirea unor capacități care să faciliteze colaborarea, întrajutorarea și responsabilitatea nu numai pentru propria conduită, ci și pentru cea a grupului în care trăiește;

— relativa independență sau autonomie cu privire la elaborarea unui proiect de viitor și la evaluarea corectă a atitudinii proprii și a celorlalți (autoorientare, autoeducație, autoevaluare);

— stăpânirea unor priceperi și deprinderi practice de muncă dezvoltate până la nivelul care să-l determine să-și aducă o contribuție personală la prosperitatea și progresul colectivului și nu doar să profite sau să se bazeze pe munca altora.

Orice grup oferă membrilor săi ocazia de a se supune, de a fi subordonați unei structuri, unui lieder, unor reguli. Această poziție de sub- și supraordonat în cadrul unui colectiv îl familiarizează pe fiecare membru cu cerințele comune grupului și-l pregătește astfel pentru o mai ușoară integrare. Adaptarea unui membru la normele vieții comune reprezintă o foarte bună școală pentru formarea conduitei.

Psihosociologia grupurilor mici a făcut obiectul multor studii și ea este folosită tot mai mult la educarea tinerilor încă din primele clase elementare. (41; 49). Motivele pentru care un tânăr aderă la un grup sau altul sunt foarte diferite și ca natură și ca intensitate. Posibilitatea de a-și satisface anumite aspirații, interese, de a ocupa un loc de frunte, de a obține anumite succese îl atașează pe tânăr de grupul la care a aderat. Grupul *formal* sau *informal* îl primește în rându-i în măsura în care acesta servește cauza comună, susține dezvoltarea grupului. Circulația informației în grup, schimbul de opinii, ocazia de a gusta în comun bucurii și succese dau o notă stenică vieții colective și sporesc șansele de adaptare și integrare a membrilor săi.

Integrarea profesională este una dintre coordonatele fundamentale, dacă nu chiar cea mai importantă, prin care o persoană se poate realiza și afirma în viața societății. Importanța ei decurge din rolul pe care profesiunea îl deține în viața oricărui individ. Integrarea profesională începe cu intrarea în profesiune, dar nu se oprește aici (5; 16; 25). Întreaga perioadă anterioară alegerii, calificării și încadrării în muncă joacă un rol important în asigurarea integrării profesionale, deoarece fiecare din aceste etape contribuie la pregătirea tânărului pentru obținerea succesului așteptat. Imaginea tânărului despre profesiune, idealul său profesional, modul în care își anticipează viitorul prin proiectul profesional și mai ales modul în care luptă în fiecare etapă pentru o mai temeinică pregătire condiționează ulterior afirmarea sa profesională.

Odată *încadrat* la locul de muncă integrarea tânărului este condiționată de noi factori precum: calitatea pregătirii profesionale, imaginea pe care și-a făcut-o despre începutul activității sale, concordanța cerințelor locului de muncă cu calificarea pe care o are, atitudinea colectivului față de noul venit, dozarea sarcinilor cu cerințele perioadei de adaptare, valorificarea succeselor inițiale etc. Unii dintre acești factori sunt subiectivi (dozarea sarcinilor sau atitudinea colectivului) și de acest lucru se cuvine să se țină seama. Dacă locul de muncă pretinde altceva decât ceea ce s-a învățat și s-a făcut până atunci, integrarea se va realiza mai anevoie sau deloc.

Integrarea tânărului în profesiune înseamnă, de fapt, integrarea într-un nou sistem de relații, cu instituția, cu șefii, cu colegii de muncă, cu subordonații etc. Simpla numire a unui absolvent într-un post îi creează acestuia un statut social deosebit. Statutul relațiilor sale din acest moment se modifică și se reorganizează ca urmare a apariției celor noi, profesionale. Independența materială pe care a dobândit-o, poziția nouă în familie și în societate și chiar în profesiune contribuie la restructurarea unor opinii, atitudini și comportamente ca și la dobândirea altora noi, pe măsură ce analiza noilor date scoate la iveală cerințe inedite.

Debutul profesional constituie un moment important pe drumul adaptării și integrării tânărului în colectivul de muncă. Noua structură integrativă cu care se întâlnește, comunicarea în interiorul colectivului, relațiile interpersonale în grupa de muncă și climatul din colectiv îi influențează în mod sensibil conduita ulterioară (2a).

Pe măsură ce așteptările (dezideratele) profesionistului sunt satisfăcute, pe măsură ce armonia vederilor sale cu cele ale colectivului de muncă sporesc și sunt convergente, în aceeași măsură, se poate vorbi, tot mai mult, despre o reală integrare profesională. Relațiile profesionale sunt doar una din formele prin care se exprimă gradul de integrare a individului în instituția și colectivitatea de muncă. Intelectualizarea, automatizarea și informatizarea unor întregi sectoare de activitate influențează, fără îndoială, și integrarea profesională și socială și mai ales pregătirea lor (25).

Un alt aspect important al integrării profesionale îl constituie existența formelor de proprietate, inclusiv a celor particulare, efect al privatizării, care impun relații de muncă specifice fiecărei forme de proprietate în parte. Unele sunt problemele pe care le ridică integrarea într-o întreprindere de stat, într-una cooperatistă, bazată pe asociația muncitorilor și altele, într-una particulară. Interesul,

motivația și preocuparea pentru implicarea în sistemul relațiilor de muncă specifice fiecărei întreprinderi este diferit, credem, și în raport de forma de proprietate caracteristică întreprinderii. Acestea sunt mai puternice într-o întreprindere particulară, datorită asociației libere, cointeresării puternice și uneori numărului mai redus de membri ai acesteia. La fel și într-una cooperatistă, în care receptarea valorilor este o condiție implicită și în care grija pentru buna funcționare a întreprinderii este mereu stimulată și susținută.

Grija pentru integrare este sporită în unitățile particulare și cooperatiste, față de cele de stat, în condițiile actuale, pe de o parte de răspunderea care-i revine fiecăruia și de cointeresarea materială și morală, pe de alta.

La tipul de întreprindere și forma de proprietate se cer adăugate calitatea colectivului, prestigiul întreprinderii, mișcarea personalului, structurile interne (sindicatele, formațiuni politice, artistice), precum și receptivitatea instituției la transformări, perfecționări etc.

În acest proces se disting ușor câteva etape caracterizate prin notele dominante ale comportamentului individual:

a) acomodarea la statutul colectivului de muncă;
b) realizarea măiestriei profesionale;
c) apariția creativității în domeniul profesional.

Acomodarea *inițială* la normele, valorile și exigențele grupului de muncă presupune, în primul rând, o bună pregătire profesională, fără care toate celelalte însușiri își pierd din valoare și încetinesc procesul integrării. Stăpânirea temeinică a profesiunii, prezența unor abilități și capacități consolidate atrag atenția și creează o atitudine favorabilă a colectivului față de noul venit. Echipa, grupa sau secția știu de la început pe ce ajutor pot conta în realizarea proiectului de producție, ce valoare prezintă noul membru pentru ei și pe ce progres pot sconta.

Măiestria profesională este faza superioară, în care conștiința specialistului a atins un înalt nivel de dezvoltare, în care performanțele obținute sunt nu numai ridicate, ci și de o calitate deosebită.

Măiestria profesională înseamnă ușurința în muncă, pricepere și talent, satisfacție și pasiune, cunoștințe și experiență, toate structurate într-un anumit comportament stabil și activ. Ea presupune un rol consolidat în cadrul colectivului, o cultură profesională și o atitudine receptivă față de tot ceea ce presupune și inte-

resează progresul. Valoarea măiestriei profesionale crește când este pusă în slujba obiectivelor colective.

Creativitatea profesională este treapta cea mai înaltă a integrării și se manifestă prin inițiativă, inventivitate și inovații introduse în profesiune. Ea presupune și satisface cerințele de afirmare nu numai ale individului, ci și pe cele ale grupului de muncă în general. Creativitatea profesională exprimă existența unor relații optime între persoană și profesiune, devotament față de activitatea aleasă și față de instituție, conștiință profesională și cultură de specialitate. Ea nu este o simplă atitudine individuală, ci efectul produs de reflectarea atmosferei din colectiv, efervescenței și căutărilor, a colaborării și întrajutorării, a dinamicii vieții și relațiilor interpersonale. Dorința de informare, documentare, experimentare, încrederea în consultațiile și dezbaterile din colectiv, interesul ridicat pentru productivitate și inovații sunt caracteristici ale unui mediu profesional favorabil creativității. Manifestarea creativității în domeniul profesional însă este o expresie a talentului, a competenței și pasiunii, a unei culturi profesionale și de specialitate ridicate și a unei motivații social-morale deosebite.

Studii marcante în acest domeniu stabilesc câțiva indicatori care exprimă gradul superior al integrării profesionale: *succesul și satisfacția în muncă, stabilitatea profesională, atașamentul față de instituția respectivă, participarea la progresul domeniului profesional prin invenții, inovații, perfecționări și raționalizări într-un sistem de relații stimulative, material și estetic.* Acești indicatori reflectă complexitatea laturilor integrării individului în domeniul profesional și subliniază necesitatea pregătirii fiecăruia în această direcție prin educația profesională.

Integrarea psihosocială este treapta superioară la care se realizează și se afirmă un individ, dovedind astfel că și-a asimilat valorile pentru care luptă colectivitatea, că a aderat la scopurile comune ale societății și că evoluția sa cunoaște un nivel optim, atât pe plan axiologic, cât și pe cel profesional, cultural și politic.

Prin aria largă a acestor relații, prin varietatea și importanța lor, tânărul cunoaște complexitatea mecanismului vieții sociale și se familiarizează cu principalele cerințe ale colaborării în societate. Integrarea socială se bazează pe cea profesională și pe integrarea în colectiv, lărgind și adâncind sistemul relațiilor sociale prin asimilarea valorilor, a tradițiilor, obiceiurilor, idealurilor și comportamentelor caracteristice unei societăți democratice. Fiind vorba despre un sistem de relații mult mai complicat și mai complex (profesionale, etice, politice, juridice, de prietenie etc.) asi-

milarea normelor și a comportamentelor specifice diferitelor situații și tipuri de raporturi sociale se realizează mai încet.

Unii stabilesc mai multe etape ale acestui proces între care *interpersonalizarea* și *socializarea* sunt socotite mai importante.

Interpersonalizarea se referă la modalitățile de acțiune, comunicare, colaborare, întrajutorare cu cei din jur, de alternare a tuturor elemntelor necesare unei funcționări a acestor relații interpersonale. Cercul relațiilor, al implicării tuturor tinerilor în noi și noi raporturi se extinde din aproape în aproape, pe măsură ce rolurile și statusurile individului se schimbă.

Socializarea este procesul de amplificare continuă și de adâncire, de implicare neîntreruptă în relații mereu mai bine structurate, portivit cu evoluția psihosocială a individului. Socializarea presupune o ascensiune continuă și o tot mai adecvată reacție la numeroasele solicitări ale vieții sociale, potrivit cu idealul social și cu aspirațiile individului. O socializare autentică nu se reduce la un conformism exterior, ci se pretinde și o reală interiorizare a tuturor categoriilor care pot facilita integrarea.

Socializarea este un proces de continuă modelare, de perfecționare a conduitei și de punere de acord a ei cu exigențele variate ale colectivității. La nivelul integrării sociale toate aceste exigențe au un caracter mai acut, deoarece de funcționarea normală a sistemului de relații sociale depinde evoluția, bunul mers și progresul societății. Nici o latură a vieții sociale, concretizată în diversele tipuri de raporturi dintre oameni nu poate fi tratată cu ușurință, nu admite superficialitate, improvizație și deteriorare.

Succesul integrării sociale este dat în general de „integrarea morală", care imprimă o anumită notă etică și estetică tuturor relațiilor unei persoane cu cei din jur. Integrarea morală, la rândul ei, nu se reduce numai la acceptarea unor valori, norme, tradiții etc. sau la interiorizarea acestora, ci presupune *practicarea, apărarea și dezvoltarea lor.* În integrarea socială, așa cum arată însuși numele, accentul se mută pe interesele grupului, pe unitatea funcțională a acestuia. Aici iese în evidență nivelul educației morale pe care au primit-o diferiții membri ai societății și mai ales caracterul ei activ.

Aprecierea deosebită a integrării din unghiul educației morale nu înseamnă ignorarea sau subaprecierea celorlalte componente ale procesului. S-ar putea spune totuși că în cazul integrării sociale nota morală devine o componentă dominantă, așa cum în integrarea profesională este competența.

Morala determină în mare parte, atitudinea individului și-l ajută să-și ierarhizeze corect obligațiile și responsabilitățile. De fapt, fiind vorba de asimilarea unor valori, se știe că cele mai multe care influențează adaptarea și integrarea socială sunt cele morale. Ele determină, în general, o conduită activă, „productivă", stimulativă și tonică în orice comunitate. Dorința de a-și pune toată energia în slujba cauzei comune are o pronunțată coloratură morală.

„Armonia socială" este condiționată în primul rând de modul cum își îndeplinește fiecare individ obligațiile, de felul cum își exercită rolul și statusul social. Înțelegerea nevoilor specifice lumii contemporane se sprijină pe înțelegerea nevoilor morale ale contemporaneității. Prin integrarea socială optimă individul se ridică spre integrarea în umanitate, considerându-se „purtător al unor valori universale", în știință, artă, tehnică.

4.5. PREGĂTIREA ȘI EVALUAREA INTEGRĂRII

Întrucât este necesară și posibilă o oarecare pregătire specială în direcția integrării — ipoteză de la care pornim în organizarea acestor informații — fiecare educator trebuie să cunoască specificul acestei activități și modalitățile ei de înfăptuire. Fiind vorba despre o muncă în grup este necesar acordul preliminar al celor care realizează unele obiective comune.

Proiectarea acțiunii de pregătire presupune, firește, stabilirea unor obiective, examinarea resurselor și a strategiilor de lucru și găsirea unor modalități de evaluare a rezultatelor. Ei trebuie să recunoască faptul că pentru integrarea profesională se pornește de la ideea că această pregătire presupune elaborarea unor comportamente adecvate situațiilor probabile ulterioare.

O dată admisă ideea că integrarea pretinde dobândirea unui limbaj care să te pună de acord cu ceilalți, care să permită o comunicare personală și eficientă cu membrii grupului în care te integrezi, pasul următor îl constituie stabilirea obiectivelor urmărite.

Georgeta Dan Spânoiu în *Cunoașterea de sine și succesul* ca și N. Radu în *Dirijarea comportamentului uman* argumentează această idee comentându-l pe C. Rogers (42, p. 13, 14). „În măsura în care școala asigură adaptarea și integrarea socială, ea presupune nu numai sarcina de a «construi», ci și pe aceea mai delicată de a «ameliora» deficiențele propriei construcții".

T. Rudică afirmă categoric: „În mod deosebit se impune formarea omului în sensul unei integrări creatoare în sistemul valorilor social-politice și etice, ceea ce face să dispară revendicările aberante, interpretările subiectiviste și atitudinile refractare față de alții" (43). O asemenea formare începe când factorii educativi își propun și intervin concret, în acest sens, în dezvoltarea copilului.

Printre *obiectivele* urmărite în perioada de pregătire se înscriu:

— conștientizarea trebuinței de adaptare și încadrare;

— formarea conștiinței că individul aparține unui grup, care are norme și valori proprii, după care se călăuzește, de care trebuie să țină seama fiecare dintre noi;

— stimularea dorinței de a se angaja în diverse activități sociale;

— cultivarea aptitudinilor care favorizează cooperarea, subordonarea intereselor proprii celor ale comunității;

— formarea dragostei față de muncă și față de profesiunea aleasă;

— dezvoltarea capacității de colaborare și integrare;

— educarea unui comportament maleabil și preventiv, adecvat cerințelor unei munci desfășurate în grup;

— stabilizarea unor atitudini deschise noului, inovațiilor și modificărilor impuse de progresul grupului în care lucrează;

— încurajarea cutezanței, a inițiativei și a autocunoașterii.

Obiectivele menționate nu epuizează întregul proces de pregătire a tânărului pentru integrarea în profesiune și în viața socială, dar ele au meritul de a semnala laturile principale ale acestui proces. Așa cum se știe atingerea acestor obiective nu este numai rezultatul activității școlare ci și al altor factori.

Educatorii consideră, pe drept, că ceea ce face școala constituie fundamentul, piatra unghiulară a întregii pregătiri, dar să nu uităm, că elevii vin la școală cu o anumită experiență personală dobândită anterior în diverse împrejurări (joc, familie, grădiniță, școală). Mediul social exercită o puternică influență în direcția modelării individului potrivit cerințelor grupului din care face parte, prin tot felul de modalități adecvate.

Pregătirea tinerilor pentru integrare — despre care unii spun că-i o falsă problemă — începe încă din primii ani, în *familie*. Este știut că până ce copilul nu ajunge la un stadiu de dezvoltare care să-l facă apt și de o autopercepție ridicată a sentimentelor, atitudinilor și a abilităților nu putem vorbi în sensul propriu despre o pregătire pentru integrarea profesională și socială. Este prematur, dar nu inutil. Ar fi greu, de aceea, a preciza ce

anume se dobândește în fiecare etapă a dezvoltării copilului. Dar, pornind de la obiectivele stabilite se poate elabora un program concentric de activitate adecvat atât vârstelor, cât și condițiilor de viață ale tinerilor și copiilor.

Activitatea în grupele de preșcolari constituie începutul și consolidarea experienței individuale, dobândită în familie. Școala urmează să sistematizeze și să consolideze, mai departe, această experiență, prin raporturile variate pe care le cultivă și prin organizarea științifică a instruirii. Activitatea de învățare, în sensul ei general, influențează atitudinea elevilor printr-o tehnologie verificată. Procesul educativ urmărește, treptat, să-i ajute pe elevi să interiorizeze marile valori, să le considere norme proprii de conduită și să accepte statusurile și rolurile pe care școala și clasa le impun. Adaptarea conduitei elevilor la cerințele școlii reprezintă un proces de pregătire, de antrenare și exersare a comportamentului pe linia comandamentelor societății.

Alături de școală, viața socială reprezintă și ea un important și continuu exercițiu practic pentru dezvoltarea deprinderilor și obișnuințelor necesare vieții în colectiv.

Greutatea parcurgerii acestui drum, de la un egocentrism dominant la o integrare deplină, presupune depășirea și autodepășirea unor dificultăți legate de o atitudine egoistă și accentuarea unei *deschideri* spre ceilalți. „Integrarea socioprofesională și morală a individului, afirmă T. Rudică, presupune tocmai acest act de *depășire* a limitelor conștiinței individuale, de detașare de sine și de deschidere față de altul, renunțare la egoism, pentru a se putea transpune în conștiința altuia și a înțelege corect, sentimentele și punctele de vedere ale altuia" (43, p. 10). În același sens pledează și rezultatele cercetărilor întreprinse de autorii lucrării despre empatie (31).

Este vorba, deci, de elaborarea unor conduite care presupun *interiorizarea* anumitor norme etice, de angajare a individului în acest proces și de o sincronizare a experienței personale cu măsurile întreprinse de diverși factori educativi. Angajarea și integrarea, de la cea biologică la cea psihică și socioculturală, se realizează la diferite niveluri și solicită personalitatea integrală. Aceasta presupune dobândirea unui sistem de informații despre obiectivele stabilite, înseamnă cunoașterea specificului și a normelor după care se călăuzesc membrii grupului respectiv. Mai departe aceasta înseamnă participarea afectivă la viața grupului (aprobare, entuziasm, critică) și acționarea efectivă, în acord cu grupul, în sensul realizării obiectivelor urmărite.

Încă din această fază a unei experienţe primare ar trebui indicată o intervenţie care să-l ajute să distingă între actele dezirabile şi indezirabile şi să-şi consolideze atitudinile pozitive. Acest proces începe cu *conştientizarea* motivelor şi a reacţiilor caracteristice modului de comportare individual, apreciat în raport cu cerinţele grupului.

Cunoştinţele pe care elevul le dobândeşte, în şcoală, îndeosebi, nu prezintă aceeaşi importanţă pentru pregătirea lui în vederea integrării socioprofesionale. Indirect ele servesc şi procesul integrării prin formarea unei culturi generale şi prin sprijinirea calificării profesionale. Mai târziu tânărul trebuie să primească, pe lângă informaţii şcolare şi unele de natură să-l ajute să-şi cunoască şi dirijeze mai bine conduita. Este vorba de informaţii de etică, psihologie, filozofie, sociologie, lingvistică, cibernetică etc., care completează în mod fericit ceea ce i-a oferit şcoala. Pe drept cuvânt scrie pedagogul francez G. Mialaret: „Cunoştinţele utilizate la nivel de educaţie vor trebui să fie numai acelea care permit dezvoltarea aptitudinilor de integrare" (32). Obiecţiunea că aceste cunoştinţe nu sunt suficiente pentru o integrare reuşită este numai în parte valabilă. Ele nu sunt suficiente, dar sunt absolut indispensabile, pentru că ele mijlocesc procesul de înţelegere a mecanismelor biologice, psihologice şi sociale, individuale şi colective de adaptare şi integrare. Chiar dacă n-ar fi vorba decât de motivarea valorilor, a atitudinii axiologice a persoanei într-o situaţie dată, în colectiv, şi ar fi suficient pentru a vedea şi aprecia corect utilitatea şi semnificaţia acelor cunoştinţe. Tocmai pentru acest considerent lucrările care vin în ajutorul tinerilor, oferindu-le ghid util pe drumul formării caracterului şi autoeducaţiei (9; 45; 47), al integrării lor în viaţa socială, merită să fie cunoscute.

Latura afectivă a comportamentului, cu pondere deosebită în pregătirea pentru integrare, poate fi stimulată prin valorificarea intensivă a situaţiilor în care se înregistrează o *concordanţă* între atitudinile persoanei şi cerinţele grupului. Satisfacţiile individului, plăcerea, bucuria, succesul sunt stări care consolidează o anumită conduită, care tonifică atmosfera socială şi devin liant puternic al relaţiilor interindividuale. Ajutându-l pe tânăr să simtă nevoia vieţii colective, să guste viaţa în comun şi să-i sesizeze farmecul şi avantajul, îl ajutăm, de fapt, să preţuiască efectele integrării. Devenind conştient de faptul că numai în comun se pot obţine şi gusta anumite realizări, tânărul se mobilizează mai uşor pentru obţinerea unor performanţe ridicate în activitatea sa. Serbările, întrecerile, vizionările în grup, excursiile etc., bine organizate sunt astfel de manifestări, care potenţează elementul afectiv. Relaţiile cu pro-

fesorii, cu colegii, cu cei din afara şcolii vin să întărească sau să frâneze dobândirea unei atitudini deosebite, sociabile şi preventoare, ce constituie premise sau condiţii ale integrării. Întărirea unor astfel de atitudini reprezintă o eficientă activitate educativă. Pe lângă măsurile generale întreprinse de şcoală se impun măsuri diferenţiate şi individuale adaptate particularităţilor de vârstă şi individuale ale tinerilor, bazate pe o temeinică cunoaştere a fiecărui caz.

La toate acestea se adaugă apoi *acţiunile concrete* în care este angajat sistematic fiecare tânăr şi determinat să-şi formeze un sistem de relaţii interindividuale activ şi stimulativ. Responsabilităţile pe care le are, rolurile pe care le îndeplineşte, cercurile în care este implicat, iniţiativele la care participă, practica productivă şi cea pedagogică — pentru studenţi, în special — reprezintă *exerciţii*, prin care calităţile necesare integrării se formează şi se dezvoltă continuu. Fără aceste acţiuni coparticipative, de angajare, antrenare, solicitare şi stimulare a unei atitudini active şi creative, în concordanţă cu ţelurile grupului din care face parte tânărul, o întegrare adecvată nu este posibilă.

Examinată din perspectivă *pedagogică* şi sintetizând, putem spune că integrarea presupune:

— stimularea dorinţei şi a capacităţilor de a-şi pune toată energia în slujba cauzei comune;

— formarea şi dezvoltarea complexului de năzuinţe, aspiraţii, idealuri axate pe valorile social-morale;

— sprijinirea tânărului pentru a-şi echilibra mereu aspiraţiile cu aptitudinile şi capacităţile sale pentru a nu-şi propune mai mult decât poate, dar nici mai puţin;

— armonizarea elementului individual cu cel social, începând de la alegerea profesiunii şi până la afirmarea sa ca personalitate creatoare;

— furnizarea unei informaţii sistematice care să susţină înţelegerea mecanismelor vieţii sociale şi procesul de autocunoaştere şi autoeducare.

La rândul ei, fiecare etapă a procesului de integrare şi de pregătire în această direcţie presupune:

— cunoaşterea şi acceptarea scării de valori sociale (dacă nu e de acord, conştientizarea şi motivarea schimbărilor ce se impun);

— dobândirea unor mecanisme de adaptare (conformism social) şi a calităţilor care susţin sau accelerează stabilizarea unei conduite înaintate;

— antrenarea tânărului în procesul de producție și transformarea muncii în bază a integrării profesionale și a acesteia în temelie a integrării sociale;

— înscrierea demersului teoretic și practic pentru integrarea în procesul mai amplu al dezvoltării unei personalități integrale.

Esența muncii educatorului sub incidența acestor dimensiuni constă în:

— a transforma sistemul de valori și norme ale societății noastre în comportamente cotidiene;

— a stimula creația de valori materiale și spirituale de ireproșabilă calitate.

— a recurge la reciclare și recalificare, ca aspirație spre integrare;

— a dezvolta solidaritatea umană, ajutându-i pe toți oamenii să se angajeze în depășirea greutăților și lichidarea lipsurilor;

— a forma și cultiva responsabilitatea „profilactică" de natură să prevină orice daune materiale sau morale aduse societății sau membrilor ei;

— a face să se înțeleagă că exigența autentică nu este o formă deghizată de „persecuție", ci o manifestare fundamentală a respectului față de om (35).

Conștiința socială ca pivot al acestui proces complex, mai ales în ultimele clase liceale și în anii studenției, trebuie să se sprijine pe anumite dominante valorice și să se exprime printr-o conduită de tip democratic, ceea ce nu este deloc ușor și simplu.

Toate acestea arată, pe de o parte, că omul își poate elabora un program de autoformare și că trebuie să-și pună problema modificării mediului și a automodificării în vederea afirmării sale ca personalitate creatoare. Pe de altă parte, supus oricum influențelor mediului, omul trebuie să știe să le valorifice, să le asimileze critic și să le transforme în pârghii ale propriei sale realizări și afirmări.

Cu alte cuvinte, tânărul trebuie să învețe nu numai ce să facă, ci și cum să trăiască. Pedagogul polonez B. Suchodolski, susținea că actul educațional trebuie să-l ajute pe tânăr să-și îmbogățească viața, să se bucure de ea și s-o trăiască mai demn. Este vorba în primul rând de viața interioară și de dezvoltarea capacităților sale creatoare.

Acceptarea unor astfel de idei implică elaborarea unor strategii educaționale noi, în acord cu o astfel de perspectivă și o nouă ierarhizare a obiectivelor instruirii și educației, adică o adevărată *reformă*, a formării și pregătirii tinerilor pentru muncă, pentru profesiune, pentru viața socială. Drumul parcurs de un tânăr de la

opțiunea profesională, la formarea profesională, de aici la exersarea profesiunii și apoi la *integrarea* profesională și socială este, după cum se vede, complex și anevoios. El antrenează, pe lângă factorii *personali* (temperament, caracter, atitudine față de muncă, motivații etc.) și o serie de factori *externi* care depășesc posibilitățile individului, cum sunt normele etice, atitudinea colectivului, tradiția instituției etc. Îmbinarea acestora într-o acțiune convergentă, în grade și proporții diferite, în acord cu momentul sau etapa de dezvoltare corespunzătoare pretinde o strategie de lucru mobilă și cuprinzătoare. Utilizarea ei adecvată presupune nu numai măsuri la nivelul profesorilor și al elevilor, ci și la nivelul instituției și chiar la nivelul întregului învățământ și al întregii vieți sociale. De aici și greutatea stăpânirii și dirijării eficiente a procesului de integrare profesională și socială; la nivelurile inferioare (familială, școlară) el poate fi mai ușor îndrumat și controlat iar rezultatele sunt mai bune, și ele.

Aplicarea unor strategii diferențiate la procesul de învățământ vizează, nu numai, activitățile didactice, ci și pe cele extradidactice și, mai ales, pe cele practice (activitatea în cercuri, proiecte de diplomă, cercetarea în echipă, munca în muzee, biblioteci, cabinete, participarea la săpături arheologice, culegeri de folclor, pregătirea de serbări etc.).

Tehnologiile utilizate în activitatea de pregătire a tinerilor sunt cu atât mai eficiente cu cât reușesc să-i introducă mai bine pe tineri în structurile cu care ei vor veni în contact după absolvire. Intrând, îndată după absolvire, în întreprinderi cu structuri noi, complexe, uneori necunoscute lor, tinerii întâmpină dificultăți; unii se integrează greu, încet, alții rămân pe loc și nu reușesc să biruie dificultățile. N. Radu (42, p. 78—92), analizează patru situații în care se găsesc unii tineri (structuri productive anterioare, apar noi formații, colective bune care se mențin sau decad și mai multe colective care acționează împreună cu alți factori) și sugerează măsuri prin care aceștia ar putea fi ajutați să se integreze mai ușor.

Măsurile aplicate (generale, diferențiate pe grupe sau individuale) produc rezultatele dorite iar, mai târziu, lucrătorul și întreprinderea colaborează mereu și își unesc eforturile în aceeași direcție urmărind aceleași obiective. Se întâmplă ca în anii de școală pregătirea pentru integrare să nu fie completă, să nu poată realiza integral toate obiectivele proiectate. În acest caz, ca și în toate celelalte, de altfel, se impune aplicarea unui sistem de măsuri în întreprindere, postșcolare, care să completeze și să consolideze pregătirea primită anterior de către fiecare absolvent. Această muncă educativă poate corecta și suplini în mare măsură eventualele lip-

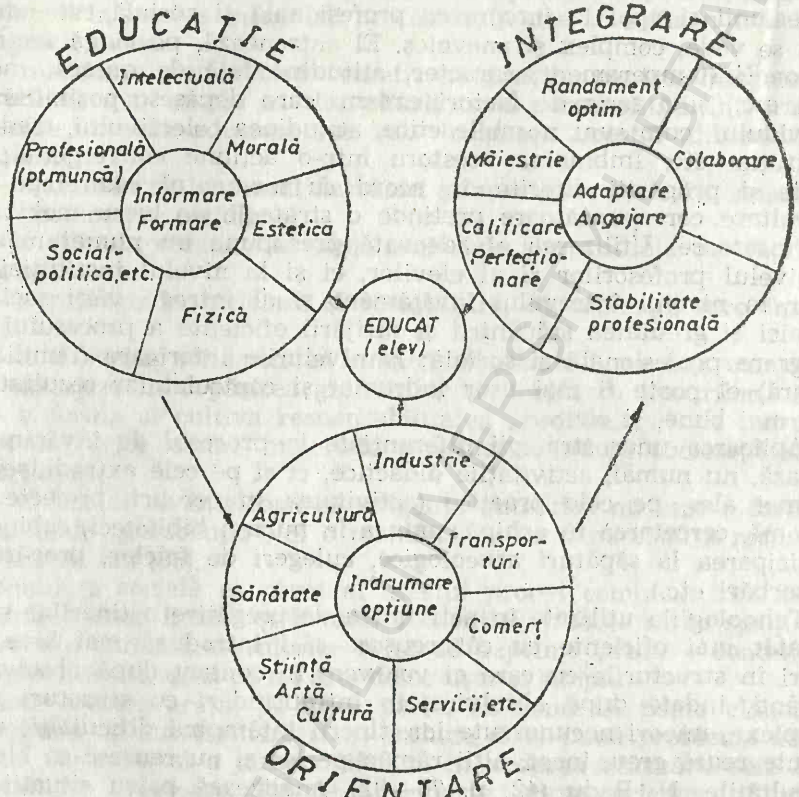

Fig. 4. — Relația educație-orientare-integrare.

suri ale pregătirii de până aci. Apropierea școlii de viața socială scurtează drumul spre o integrare cât mai deplină.

Grafiul din figura 4 ilustrează interacțiunea proceselor educație-integrare, multitudinea elementelor care acționează asupra celui educat și mai ales variabilitatea structurilor care se pot forma în cadrul fiecărui proces și care pot acționa separat sau împreună asupra subiectului.

Ele lasă să se vadă și natura și caracterul acțiunilor pe care le poate întreprinde școala, în colaborare cu alți factori educativi, în direcția atingerii unor niveluri optime. Metodele și strategiile edu-

caţionale se cer adaptate cerinţelor specifice unor astfel de obiective.

Văzând pregătirea generală şi specială, şcolară şi postşcolară, individuală şi colectivă ca o funcţie modelatoare, ca o premisă a integrării socioprofesionale şi psihosociale educatorul, va proiecta cu grijă formarea şi dezvoltarea acelor trăsături personale care facilitează şi accelerează integrarea.

Educarea relaţiilor interumane va contribui nu numai la dezvoltarea conştiinţei şi a asimilării individului în diverse comunităţi sociale, ci şi la accentuarea unităţii şi a identităţii grupurilor umane. Aceasta constituie şi ea o dimensiune majoră a formării unor personalităţi puternice.

Problema evaluării integrării socioprofesionale a unei persoane prezintă două aspecte diferite: cel individual şi cel social; unul obiectiv, altul subiectiv; unul prezent şi altul viitor.

O persoană se poate considera mulţumită, integrată, acceptată, etc. din punctul de vedere propriu, în timp ce instituţia o poate considera departe de a corespunde exigenţelor sale. La fel, judecată situaţia după elementele prezente putem avea unele rezerve faţă de gradul de interpretare al unei persoane, dar şi speranţa că într-un viitor apropiat va putea corespunde pe deplin aşteptărilor colectivului de muncă în care se află persoana respectivă.

Este uşor de văzut că opţiunea profesională este o promisiune şi un angajament şi că se aruncă o ancoră departe, în viitor. Devenit membru al unei colectivităţi de muncă individul oferă instituţiei sale şi alte elemente decât aptitudinea profesională pentru a fi judecat şi ajutat să se integreze perfect în climatul ei psihosocial. De aici şi grija şi responsabilitatea factorilor educativi pentru a-l ajuta pe fiecare tânăr în luarea unei decizii profesionale care-i va prefigura viitorul şi-l va ajuta sau împiedica să se realizeze ca fiinţă creatoare.

Pornind de la multitudinea factorilor care influenţează integrarea socioprofesională şi psihosocială vom înţelege că este dificil a găsi metode de evaluare a gradului de integrare a persoanei (sau a unui grup) în colectivele cărora le aparţin. Adeseori aprecierile gradului de integrare se reduc la câţiva indicatori externi: disciplină, respectarea regimului de muncă, recunoaşterea structurii ierarhice, etc. Ca şi în alte sectoare de activitate, metode empirice de apreciere servesc orientării autorităţilor în domeniu.

Aprecierea succesului se face prin metode obiective (teste, aprecierea superiorilor, autoaprecierea etc.) şi se referă la: satisfacţie în muncă manifestată prin entuziasm, pasiune, devotament faţă de instituţie şi de colectiv, prin autoaprecieri, mărturii ale colegilor,

stabilitate profesională și atașament față de instituție și de colectiv dovedite prin manifestări concrete și evaluate după criterii obiective, participare la perfecționarea activității instituției respective prin contribuții individuale originale și recunoscute, participări la acțiuni de perfecționare, reciclare și raționalizare, măsurate prin efectele acestora (scări de evaluare, rapoarte, contribuții etc.).

Studiile de evaluare a diverselor aspecte ale comportamentului uman, deși constituie o preocupare relativ recentă, au făcut totuși progrese rapide. Firește, „performanțele profesionale" constituie unul din criteriile de bază ale integrării individului în societate, iar pentru „măsurarea" acestora psihologia muncii cunoaște o serie întreagă de tehnici și de metode mai mult sau mai puțin obiective. (38a).

Începând de la folosirea diverselor scale de evaluare (grafice, standardizate, pe puncte, comportamentale etc.), continuând cu diverse tipuri de chestionare și aprecieri ale șefilor și sfârșind cu autoaprecierile celor evaluați, practica utilizează frecvent câteva tehnici în care ponderea diferiților factori implicați în procesul integrării (individuali, sociali, interni/externi, psihologici/profesionali, organizaționali/de conducere etc.) este diferită de evaluator la evaluator și de la evaluat la evaluat.

Importanța rezultatelor acestor aprecieri nu numai pentru cel evaluat, ci și pentru colectivitatea căreia îi aparține acesta și, mai ales, pentru progresul instituției sau întreprinderii respective este recunoscută de către toți. Pe de o parte, măsurile ce se întreprind pe baza acestei retro-acțiuni sau în urma evaluărilor urmăresc facilitarea, sprijinirea persoanei în procesul integrării, iar pe de alta, asigurarea climatului necesar pentru creșterea randamentului social al fiecărui membru al comunității în cauză.

Tratarea superficială sau greșită a acestei probleme se răsfrânge negativ asupra existenței noastre, a tuturor, prin nevalorificarea suficientă sau rațională a unor resurse umane deosebite ca și prin deteriorarea treptată a relațiilor dintre generațiile mai în vârstă și cele tinere. Acestui gen de pregătire ar trebui să i se acorde un interes mult mai larg de către toate forurile autorizate să participe la soluționarea unei asemenea probleme. Epoca de tranziție trebuie văzută ca o situație provizorie, ca un „purgatoriu" și nu ca un handicap inevitabil. Schimbările care se impun la diferite niveluri nu trebuie să întârzie pentru a nu permite ca unele neajunsuri — reale — să devină cronice.

Problema integrării s-a complicat neașteptat de mult în urma reformelor sociale, economice și mai ales în urma privatizării nu-

meroaselor întreprinderi. Mulți tineri sunt la dispoziția patronilor care n-au totdeauna criterii corecte (adecvate) pentru angajarea tinerilor. Șomajul, care prezintă pentru mulți o obsesie și prin care unii trec în mod obligatoriu, reprezintă un obstacol greu de trecut de către mulți tineri. Până acum școala n-a dat o pregătire specială tinerilor și nici patronilor care să-i ajute să se integreze armonios în comunitatea de muncă în care au fost acceptați să lucreze. Integrarea este lăsată la întâmplare sau la libera inspirație a fiecăruia, iar instituțiile care ar putea ajuta se abțin să intervină. Stresul, decepția, insuccesul, greșelile etc. produc victime, demoralizează unele grupe de tineri, anulează motivația învățării și devin adesori exemple negative pentru alții. Îndoiala că școala și profesorii nu-i ajută când și cum trebuie îi îndepărtează pe tineri de educatorii lor, îi transformă în inamici ai prezentului, ai unor stări actuale. Convingerea elevilor că școala nu i-a pregătit suficient pentru integrarea socială dă un sentiment de tristețe, de opoziție, de neîncredere în unele din valorile cu care au fost familiarizați în școală și-i demobilizează în lupta pentru afirmare.

In ciuda unor criterii de integrare psihosocială cu care școala îl înarmează totuși pe tânăr, societatea îl întâmpină cu alte criterii descurajante și demobilizatoare. Societatea se întreabă mai puțin cum va putea un tânăr cu o personalitate încă nefinisată să se acomodeze unor astfel de situații descurajante. Aceasta este o realitate pe care nici școala, nici familia și, mai ales, nici societatea n-o pot ignora sau trata cu indiferență. Este vorba despre un aspect fundamental și de perspectivă a evoluției tinerilor și mai ales de prevenirea unor crize sociale care ar putea să prejudicieze ușor integrarea socială a noilor generații de absolvenți, ai liceelor și universităților în comunitățile de muncă și în societatea sfârșitului de veac XX.

Studiile sociologice, ca și cele psihologice, alături de cele pedagogice, privind mai ales adolescența, sugerează o serie de măsuri care sunt de natură să înlesnească integrarea psihosocială și socioprofesională a tinerilor în diverse comunități de muncă sau de formare și autoformare (cercuri, cluburi, asociații, cursuri de diferite tipuri etc.). Acestea acordă prea ușor o încredere nelimitată tinerilor sau unor instituții sociale pentru care aceste recomandări sunt doar vagi sugestii sau indicații inaplicabile.

Școala, ca instituție investită cu responsabilitatea pregătirii tinerilor și în acest domeniu, împreună cu organizațiile de tineret, ar putea manifesta mai multă inițiativă și abilitate în netezirea drumului tinerilor către o ascensiune și integrare ireproșabile.

Bibliografie

1. Bazac D., Mahler F., Radulian V., *Geneza și dinamica idealului în adolescență*, Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 1974.
2. Bujold Ch., *Choix professionnel et developpement de carriére, Theories et recherche*, Quebec, Canada Ed. Gaëtan Morin, 1969.

2a. Carica M. Voicu, M., *Pregătirea carierei profesionale. Abordare creativă*. Ed. Performantica, Iași, 1997.

3. Cazacu A., *Indicatori și indici ai poziției integrării elevilor în sistemul de învățământ*, în vol. *„Elevul în contextul modernizării învățământului"*, Colocviul național de pedagogie, București, 1972.
4. Ceaușu V., *De la incertitudine la decizie*, Editura Militară, București, 1972.
5. Chepeș I Gh., Drob Em., Popescu M., *Integrarea profesională*, București, Editura Politică, 1967.
6. Chircev A., Dăscălescu R., Palade D., *Opțiuni școlare și pregătirea pentru muncă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1966.
7. Chircev A., Salade D., (coord.), *Orientarea școlară și preorientarea profesională*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
8. Ciocârlan C. V., *Raporturi interpersonale*, București, Editura Politică, 1974.
9. * * * *Dicționar de psihologie socială*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981.
10. * * * *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
11. Constatinescu M., (coord) *Cercetări sociologice contemporane*, București, Editura Științifică, 1966.
12. Constantinescu M., (sub. red.), *Integrarea socială a tineretului*, București, Editura Științifică, 1969.

12a. Dave H., (sub. red.), *Fundamentele educației permanente*, București, 1991.

13. Davitz, J., Ball S., *Psihologia procesului educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
14. Dewey J., *Democrația și educația*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
15. Debesse M., Psihologia copilului de la naștere la adolescență, București E.D.P., 1970.
16. Drăguț I., *Integrarea profesională a tineretului*, București, Editura Politică, 1973.
17. Drévilon J., *Orientarea școlară și profesională*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

18. Gattegno C., *Ces enfants, nos maitres*, Paris, Editura Delachaux et Niestlé 1972.
19. Gilly M., *'Maitres — L'élève. Rôles institutionnels et representation*, Paris, P.U.F., 1980.
20. Grama D., *Preferința interpersonală*, București, Editura Științifică, 1974.
21. Herivan M., *Meridiane pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
22. Herr, E., Cramer S. V., Career, *Guidance and Counseling Though the Life Span. Systematic Approcches*, Boston, London Third Edition, Scott, Foresman and Company, 1988
23. Holban I., *Probleme de psihologia muncii*, București, Editura Științifică, 1970.
24. Holban I., *Realizarea personalității, hazard sau știință?*, București, Editura Enciclopedică Română, 1971.
25. Hoffman O., (coord.), *Profesiile în fața viitorului*, București, Editura Academiei Române, 1990.
26. Hotyat, E., Delpine-Messe D., *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Editura F. Nathan 1973.
27. Kotarbinski, T., *Tratat despre lucrul făcut bine*, București, Editura Politică, 1976.
28. Lăscuș, Voicu, *Cercetări asupra opțiunii profesionale*, București, Editura Didatică și Pedagogică, 1972.
29. Léon A., Gal R., *Psihopedagogia orientării școlare și profesionale* în „Psihologia copilului" sub red. M. Debesse, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
30. Mamali C., *Sistemul om-om și integrarea socio-profesională a tineretului* în vol. *Tineretul industrial. Dinamica integrării socio-profesionale a tineretului*, București, Editura Academiei, R.S.R., 1977.
31. Marcus S., David T., Predescu A., *Empatia și relația profesor-elev*, București, Editura Academiei R.S.R., 1987.
32. Mialaret G., *Educația în anul 2000*, în revista „Forum", nr. 10, 1970.
33. Ozunu D., Pop E., *Educație și profesiune*, București, Editura Politică, 1979.
34. Păcurar Cornelia Doina, *De la aspirații și idealuri profesionale la decizii în adolescență*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
35. Pânzaru P., *Condiția umană din perspectiva vieții cotidiene*, Editura Albatros, 1981.
36. Paré A., *Intervenția pedagogică*, în vol. *Créativité et pédagogie ouverte*, Ed. N.H.P. Canada, 1971.

37. Pelletier D., Bujold R., (și colab.), *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi, Quebec — Canada, Ed. Gaïtan Morin, 1984.
38. Pitariu H., *Psihologia selecției și formării profesionale*, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1983.
38a. Pitariu H., *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanței profesionale*, București, Editura Albatros, 1994.
39. Popescu Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Albatros, 1978.
40. Potorac Elena, *Școlarul între aspirații și realizare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
41. Radu N., Martin V., Ioniță M., Predescu A., *Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
42. Radu N., *Dirijarea comportamentului uman*, București, Editura Albatros, 1981.
43. Rudică T., *Eu și celălalt. De la poziția egocentristă la poziția altruistă*, Iași, Ed. Junimea, 1979.
44. Salade D., *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1964.
45. Sammer R., Tomoioagă R., (red. coord.), *Mic dicționar de filozofie, ed. II*, București, Editura Politică, 1973.
45a. Simard-Riveriu D., *„Travail et personalité"* Les Insses de L'Université Laval, Canada 1996.
46. Șuteu D., Ozunu D., *Alegerea profesiunii*, București, Editura Politică, 1977.
47. Trăsnea O., (coord), *Dicționarul de etică pentru tineret*, București, Editura Politică, 1969.
48. Vintilescu Doina, *Motivația învățării școlare*, Timișoara, Editura Facla, 1977.
49. Zlate M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, București, Editura Politică, 1977.

Capitolul 5

EDUCAȚIA ESTETICĂ — O COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A CULTURII GENERALE

„Emoția are virtutea de a grupa imaginile într-o ordine nouă"

T. Vianu

5.1. EDUCAȚIA ESTETICĂ ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ

Mutațiile intervenite în lumea contemporană, progresele în domeniul științei, tehnicii și artei, urbanizarea și industrializarea accentuată au influențat fără îndoială și nevoia de frumos, resimțită totdeauna de către om, ca o aspirație nobilă. Datorită forței ei de înrâurire și valențelor ei pluridimensionale, arta a fost folosită din timpuri străvechi ca un mijloc educativ. Încă de la Homer, de la grecii antici, preocupți de realizarea acestui kalokagathon (îmbinarea frumosului cu binele), trecând prin Renaștere, preocupată de realizarea unei dezvoltări multilaterale, ajungând la neo-umanismul secolului al XVIII-lea care subliniază rolul artei în procesul educației, și până în epoca modernă oamenii au fost mereu preocupați, în moduri diferite, de a realiza o educație *estetică*.

Dezvoltarea multilaterală a personalității cuprinde, drept componentă, și educația estetică. Prin intermediul educației estetice se urmărește dezvoltarea capacității de a *recepta, interpreta* și *crea* frumosul. Proces complex și de lungă durată, educația estetică îl familiarizează pe școlar cu lumea valorilor estetice, îi dezvoltă sensibilitatea estetică și îl ajută să cunoască, să guste și să transforme bucuria estetică într-o componentă a modului său de viață. Datorită contribuției pe care o poate aduce conștiinței, la evoluarea armonioasă și integrală a personalității, la creșterea nivelului general estetic al populației și la îmbogățirea patrimoniului artistic, importanța ei a crescut considerabil în zilele noastre.

Educația estetică reprezintă una din pârghiile importante prin care se poate acționa asupra nivelului cultural al întregului popor. Setea și nevoia de frumos acționează cu o forță crescândă în societate, devenind premise reale ale unei educații integrale, globale.

Importanța educației artistice și a celei estetice a crescut în ultimii ani devenind o forță cultural-educativă puternică și activă. Creșterea continuă a nivelului cultural și intelectual al populației a sporit nevoia cunoașterii artistice, a stimulat contactul cu arta și a potențat procesul asimilării valorilor artistice. Pe de altă parte, dezvoltarea continuă a mijloacelor de difuzare a artei cu o viteză extraordinară și în condiții calitative remarcabile a lărgit neașteptat de mult și de repede accesul maselor largi la bunurile cele mai autentice și mai variate (opere muzicale, literare, plastice, cinematografice) și a intensificat setea și gustul publicului pentru asemenea valori. Rapiditatea circulației și a răspândirii informației a apropiat masele de comorile de artă și le-a sporit dorința de cunoaștere.

Un alt element care subliniază și accentuează necesitatea și valoarea educației estetice și artistice îl constituie, în perspectivă, timpul liber în continuă creștere. Eliberându-se tot mai mult de unele obligații profesionale și transferând asupra mașinilor o parte obositoare și neplăcută din munca fizică, omul devine disponibil pentru o mai intensă și mai variată activitate spirituală, de destindere și de completare a culturii generale și de specialitate.

Fără îndoială că progresul realizat în acest domeniu a contribuit la formarea gustului estetic, la sporirea exigenței publicului, la îmbunătățirea calității producției artistice, la diversificarea creației etc., dar trebuie menționat, în același timp, că aceasta a accentuat și *nevoia educației estetice și artistice*.

Însemnătatea educației estetice a crescut considerabil și pentru că un nou ideal estetic se prefigurează și, mai ales, pentru că s-a extins pericolul poluării și în acest domeniu. Apoi există riscul ca noile valori și mijloace de cunoaștere a esteticului să nu fie luate în seamă și „civilzația imaginii" să modifice radical criteriile de apreciere estetică.

Intelectualizarea crescândă a artei presupune diversificarea formelor de exprimare artistică impusă de complexitatea sufletului modern, ceea ce impune tot mai mult o pregătire corespunzătoare pentru a putea fi înțeleasă și gustată și mai ales pentru a putea fi creată. Contactul cu mijloacele moderne de expresie trebuie pregătit de către școală. Ca parte componentă a educației generale, educația estetică se desfășoară în strânsă legătură cu educația socială, etică, științifică, politică, urmărind, pe lângă dezvoltarea *recepti-*

vității pentru frumos și realizarea unei concordanțe între gusturile și idealul estetic al societății noastre.

Partea centrală a educației estetice, cea *artistică* are o sferă de acțiune mai restrânsă, sondează însă mai adânc, presupune un grad mai mare de inițiere, operează cu toate genurile de artă, angajează calități mai subtile și solicită mai complex personalitatea în ansamblul ei. Educația artistică urmărește familiarizarea publicului cu limbajul artelor și inițierea lui în tehnica perceperii, înțelegerii artelor și a teoriilor despre artă. Educația artistică face din operele de artă de toate felurile mobilul principal prin care vrea să influențeze dezvoltarea multilaterală a omului. Efortul de delimitare a celor două procese — educația artistică și educația estetică — în mod obligatoriu conduce spre evidențierea convergenței lor, a multiplelor zone de interferență.

Educația estetică, în comparație cu cea artistică, are o sferă de aplicabilitate mai largă, operează și este mai accesibilă publicului larg.

Educația *estetică* ni se prezintă astfel ca un mijloc de realizare a unui echilibru între pregătirea cultural-științifică și cea literar-artistică. In timp ce educația estetică are o sferă de aplicabilitate mai largă, un registru de metode și procedee mai variat, un număr mai mare de categorii fundamentale cu care operează și este mai accesibilă publicului larg, cea artistică pretinde un nivel de pregătire mai ridicat și o competență profesională mai mare, ea oferindu-se în special celor inițiați și specialiștilor.

Educația artistică se cere integrată tot mai mult în învățământ și pe toate treptele, de la grădiniță, până la universitate, datorită contribuției ei la construirea societății noi și la înfrumusețarea vieții, dar mai ales datorită rolului pe care îl joacă arta ca izvor al bucuriei în viața omului. Prin puterea de încântare de care dispune arta și datorită caracterului ei intelectiv în continuă creștere, educația artistică a devenit o preocupare nu numai a didacticienilor, interesați de a o insera în toate obiectele de învățământ, ci chiar a tuturor educatorilor. Multiplele virtuți formative ale artei dau educației artistice „drepturi" indiscutabile în învățământ, făcând din ea „magistrala" educației estetice. Prin caracterul ei polisemic și polivalent, prin bogăția de conținut și înălțimea mesajului, prin armonia și simetria construcției ei, prin puterea de expresie și de comunicare, opera de artă capătă un caracter estetic și angajează personalitatea în întregul ei. Se vorbește azi tot mai mult despre *terapia* prin muzică.

Fără a avea pretenția să-i ridicăm pe elevi până la „filosofia artei" urmărim să le facem accesibile principalele categorii ale artei, să-i ajutăm să vibreze în contact cu arta autentică și aprecieze valoarea operelor cu adevărat formative. Educația prin artă și nu pentru artă (ca scop în sine), cum zice Gloton (6) reprezintă principala cale de realizare a educației artistice în școală de aceea în învățământ trebuie să i se acorde mai multă importanță.

Educația artistică reprezintă o cale de cunoaștere a dispozițiilor și aptitudinilor elevului. Prin caracterul ei complex (îmbinarea cunoștințelor de istorie, literatură, limbi clasice etc. cu cele de muzică, arte plastice) ea contribuie și la dezvoltarea intelectuală. Limbajul ca element comun artelor (se vorbește de culoare în muzică, de arhitectura unui tablou, de „statuia unui râu", de muzica unei picturi, sculpturi etc.) dă manifestărilor sale unitate și oferă celui ce le receptează cheia înțelegerii specificului fiecărui gen al artei. Arta dispune cu adevărat de numeroase avantaje: poate fi receptată în forme și grade diferite, la toate vârstele, în toate mediile sociale, în toate părțile globului și pe căi foarte diverse.

5.2. OBIECTIVELE EDUCAȚIEI ESTETICE ȘI ARTISTICE

Activitate complexă, care angajează întreaga personalitate a individului, educația estetică urmărește realizarea mai multor obiective. Înfăptuirea lor trebuie să-l ridice pe fiecare elev la nivelul înțelegerii *frumosului,* în toate formele sale, la capacitatea de a gusta, aprecia și înfăptui frumosul, la nevoia de a-l introduce în toate manifestările sale de muncă și de viață socială. Educația estetică trebuie să ajute fiecăruia să înțeleagă și să lupte pentru traducerea în viață a idealului estetic și să facă din acesta un mobil al conduitei sale. Pe plan social educația estetică urmărește să ridice nivelul general estetic al populației și să contribuie la formarea cetățeanului care să poată înfăptui și opere de artă și să contribuie la îmbogățirea patrimoniului artistic.

Adolescența, fiind vârsta la care preocupările pentru creația artistică devin intens manifestate, vârsta la care lectura se face adeseori neselectiv, fiind perioada în care se constituie sentimentele estetice, pune și probleme de educație estetică.

Obiectivele *educației estetice la vârsta adolescenței* au o colorătură aparte și trebuie să devină un program de lucru concret și

diferențiat și în funcție de aptitudinile și interesele artistice ale elevilor, punându-se un accent special pe cultivarea frumosului din comportare, pe creativitatea tineretului în domeniul artistic, ca și pe comportamentul moral, atât de prețuit la această vârstă.

a) Unul dintre cele mai importante obiective ale educației estetice îl constituie *dezvoltarea sensibilității estetice* — condiție a dezvoltării formelor ulterioare, mai complexe, și mai profunde, ale culturii estetice. Sensibilitatea estetică, expresie a trăirilor directe, afective, care prefigurează viitoarea atitudine estetică este rezultatul unui proces de formare și îndrumare. Sensibilitatea estetică a omului contemporan se caracterizează printr-o reactivitate crescută, printr-o sporită capacitate imaginativă, un simț mai ridicat al selecției, o intelectualizare și creativitate mai accentuată și printr-o intervenție mai largă a industrializării (9), caracteristici ce se cer luate în considerare în educația estetică. *Sensibilitatea estetică* este capacitatea individului de a *percepe, de a sesiza și de a gusta* aspectele estetice ale naturii și vieții înconjurătoare, capacitate care, pornind de la predispoziții native se oferă unei largi influențe pozitive.

Îndrumarea creativității estetice și protejarea ei de evenualele „poluări", ca și dezvoltarea capacității de reprezentare, prin extinderea imaginii față de cuvânt, contribuie la dezvoltarea gusturilor, la mobilitatea lor, fără a face concesii valorilor autentice. Educația sensibilității trebuie să ajute la formarea opțiunilor, la dezvoltarea simțului selecției, la depășirea stadiului de a gusta plăcerea, al intensității emoției" și introducerea unor criterii științifice, la operarea unor selecții pe baze mai trainice, care să promoveze valorile autentice. Creșterea coeficientului de intelectualizare a artei moderne și a celui de creativitate, precum și diversificarea formelor estetice, încifrarea idealului estetic, unicitatea personalității creatoare etc. impun educației estetice sarcini deosebite cu privire la pregătirea tinerilor pentru a percepe și gusta frumosul. Intervenția industrializării în viața contemporană a generat apariția „frumosului industrial", a „esteticii industriale", ceea ce obligă la elaborarea unor criterii de apreciere a acestei estetici, care să nu denatureze sau să degradeze sensibilitatea estetică.

Cultivarea sensibilității presupune inevitabil și formarea *gustului* estetic care urmează să devină o primă „busolă" în *orientarea elevilor în domeniul valorilor estetice*. Rezultat al îmbinării dispozițiilor native cu activitatea educativă, gustul estetic devine un criteriu de apreciere format prin influența fenomenelor sociale (urbanizare, industrializare etc.), de natură să ajute persoanei să sesizeze și să surprindă ușor calitățile și lipsurile operei de artă. Văzut

mai larg și în perspectivă, acest obiectiv presupune accentuarea preocupării pentru „umanizarea" simțurilor, pentru dezvoltarea multilaterală a sensibilității, luptă împotriva stereotipiilor, a clișeelor și a automatismelor, a rutinei etc.

Educația gustului estetic este mai pretențioasă decât apare la prima vedere. Pregătirea școlarilor pentru a ști să reziste tentațiilor, prejudecăților, pentru a discerne între valori și non valori, spre a putea distinge o operă valoroasă de o alta care se bucură de un succes nejustificat, fiind mai puțin valoroasă presupune o muncă temeinică și susținută. Implicațiile sociologice ale educației estetice apar aici evidente, prezența unor criterii „de public" apărând uneori ca inevitabile și greu de combătut. Determinarea tinerilor să recepteze și să judece lucid esteticul implică o bună cunoaștere nu numai a reacțiilor afective, ci și a factorilor multipli, a criteriilor după care se impune frumosul și mai ales a relațiilor complexe pe care le provoacă. Gustul sau bunul gust nu contrazice, cum s-ar putea crede, reflecția, ci, dimpotrivă, o stimulează.

b) *Dezvoltarea capacității de apreciere a frumosului* și a celorlalte categorii estetice (sublim, eroic, comic, tragic etc.) constituie de asemenea, un obiectiv pe care educația estetică și-l propune, fără rezerve. Simpla „emoție estetică" nu este suficientă pentru a-i permite unei persoane să *guste*, să *înțeleagă* și să *evalueze* frumosul din natură, din societate și din artă. Cu cât cineva posedă o pregătire mai temeinică, mai profundă și mai largă în domeniul artei respective cu atât și capacitatea sa de înțelegere și de apreciere este mai mare. Dezvoltarea științelor și a artelor, a mijloacelor de comunicație și a diferitelor limbaje a introdus criterii științifice tot mai complexe — chiar dacă ele se bazează pe reactivitatea primară (plăcerea) — de înțelegere și apreciere a frumosului, mai ales a celui artistic. Judecata estetică și aprecierea frumosului întemeiate pe argumente solide a devenit un indiciu al gradului de cultură estetică și o sarcină importantă a educației estetice. Înțelegerea unei opere de artă, și cu atât mai mult evaluarea ei, presupune cunoașterea tehnicilor specifice creării operei respective, a istoriei domeniului respectiv, a deosebirilor față de alte domenii de exprimare artistică etc. Această inițiere și instruire nu este echivalentă cu pregătirea specialiștilor, dar ea oferă fiecărui școlar elementele de bază cu ajutorul cărora se va putea orienta în domeniul artelor. Orice absolvent al școlii generale trebuie să posede informațiile necesare pentru a înțelege o operă literară, plastică, muzicală etc., iar un absolvent al liceului ar trebui să se poată orienta în diverse stiluri, școli, curente, tendințe caracteristice principalelor domenii ale artei și să poată plasa o operă în

stilul sau curentul respectiv, gustând astfel farmecul autentic al frumosului.

Nici un tânăr n-ar trebui să fie străin de ceea ce se petrece în jurul său, în domeniul artei, n-ar trebui să ajungă uneori la complexe de inferioritate din această cauză și n-ar trebui să fie expus să aprecieze la „întâmplare" o operă de artă. Dimpotrivă, dispunând de „cheia" înțelegerii și de criteriile evaluării unei opere artistice, de capacitatea de a distinge între o operă autentică și un surogat, „kitsch", copie sau un pseudoprodus, îi va spori încrederea în sine, în competența sa și va lupta pentru promovarea valorilor reale și împotriva *urâtului*, a grotescului, a disgrațiosului etc. Opera de inițiere este pretențioasă și complexă, pretinde un contact mai larg și mai frecvent cu valorile artistice autentice și o îndrumare competentă continuă pe tot parcursul școlarizării.

Însușirea criteriilor de apreciere estetică (a unei opere literare, muzicale etc. a relațiilor umane și a ambianței) în chiar procesul perceperii sau creării frumosului înarmează tineretul cu o atitudine sănătoasă, tonică, etică și optimistă față de valorile estetice. Desigur că pentru genurile de artă care n-au corespondent în obiectele de învățământ, această inițiere trebuie să se facă printr-o pregătire complementară, prin activități la alegere sau prin forme de muncă extrașcolară. Inițierea sistematică, documentată va completa cultura generală a tineretului și-l va ajuta să se bucure din plin de creațiile valoroase ale geniului uman, să înțeleagă profund mesajul unei opere și să o aprecieze la justa sa valoare artistică. Formarea capacității de a aprecia selectiv, cu discernământ estetic, pe baza unui spirit critic, constituie, de asemenea, un obiectiv al educației estetice.

c) *Formarea culturii estetice* și a unei *atitudini estetice* de prețuire și promovare a frumosului în natură, societate și artă constituie, de asemenea, un important obiectiv al educației estetice. Pentru ca atitudinea estetică să se manifeste permanent și în toate compartimentele vieții (familie, profesiune, relații sociale, creație etc.) este necesară o formarea multilaterală a personalității, o *cultură estetică* activă și eficientă, care să contribuie la dezvoltarea conștiinței sociale și să înfrumusețeze viața omului. *Cultura estetică, parte componentă a culturii generale, cuprinde ansamblul ideilor, priceperilor și deprinderilor pe baza cărora omul este capabil să perceapă, să înțeleagă și să aprecieze frumosul în toate manifestările sale.* Cultura artistică, nucleu al culturii estetice, se dobândește numai printr-un *contact* cu opera de artă și printr-o îndrumare competentă care să ajute la înțelegerea și prețuirea valorilor artistice. O cultură estetică formativă, devine, în anumite condiții, mij-

locul principal de afirmare și de inserție în viața socială, de creație și de stabilizare a atitudinii estetice. Pornind de la emoția și de la sensibilitatea estetică, cultura estetică trebuie să formeze și să dezvolte la maximum gustul estetic, capacitatea de apreciere și de creație estetică, atitudinea estetică și să-l ridice pe om la nivelul de înțelegere a limbajului estetic și de sesizare a semnificațiilor majore ale operei de artă. Cultura estetică trebuie să devină un suport important al vieții morale, profesionale și sociale. Ea trebuie să-i dea omului nu numai conștiința valorii și a frumuseții vieții, ci și încrederea în posibilitățile dirijării propriului său destin spre realizări cât mai frumoase.

Cultura estetică se va traduce în viață sub forma unei *atitudini* estetice constante, iar atitudinea se va manifesta prin preocuparea de a introduce frumosul în viața de toate zilele și a realiza *idealul estetic*, ca o formă superioară a atitudinii estetice. Grija pentru înfrumusețarea ambianței, pentru a da o notă estetică relațiilor dintre oameni, pentru a lichida urâtul din mediul înconjurător, indiferent de forma sub care se manifestă constituie un indiciu al rezultatelor educației și culturii estetice. Nota de distincție, de rafinament și bun gust, începând de la îmbrăcăminte și comportament și sfârșind cu aranjamentul și decorul locului de muncă, reprezintă dovada nivelului de cultură estetică pe care l-a atins cineva. Frecvența contactului cu opera de artă (vizita la expoziții, audiții muzicale, vizionări de spectacole, lectură, dezbateri, simpozioane, tabere de creație, concursuri artistice etc.), prezența frumosului în toate manifestările noastre, trăite sub forma unei nevoi permanente reprezintă rezultatul unei îndelungate influențe asupra conduitei noastre.

Obiectivul final al educației estetice este acela de a-l determina pe fiecare tânăr să adopte o conduită esteică în toate împrejurările și să facă din frumos un element necesar în viața de toate zilele. Este vorba, în fond, de a face ca valorile estetice să determine oamenii să acționeze într-un anumit fel, în concordanță cu normele eticii. Realizarea unui astfel de obiectiv ar urma să determine saltul calitativ și să facă din estetic o notă indispensabilă vieții și activității de fiecare zi începând de la ținută, îmbrăcăminte, continuând cu locul de muncă, cu calitatea produselor de larg consum și sfârșind cu frumosul în raporturile interumane.

A vorbi despre estetica relațiilor sociale poate părea nu numai inactual, ci și cu puține șanse de succes. În criza prin care trece societatea noastră „estetică" poate părea un „lux", pe care nu ni-l putem permite acum. Estetica se construiește pe un anumit funda-

ment, pretinde un grad de cultură, de civilizație vizibil, un element favorabil dezvoltării și proliferării acesteia.

Ne impresionează plăcut adeseori un simplu semn exterior al conduitei celor din jur, cum este politețea, ne încântă zâmbetul, tonul, strângerea de mână, privirea, înclinarea capului, scoaterea pălăriei în mod politicos, atitudinea prevenitoare și caldă a interlocutorilor noștri, respectul și simpatia pe care ne-o exprimă prin întreaga lor ținută, chiar și în cazul unor întâlniri întâmplătoare. Efectele unor relații sociale bazate pe frumos (demnitate, respect reciproc, limbaj, ținută, îmbrăcăminte etc.) pot fi deci ușor realizate, devenind nu numai factori stimulatori, ci și componente ale unei educații permanente și eficiente.

d) *Creativitatea artistică*, privită din punct de vedere pedagogic apare ca o activitate complementară față de cea științifică și tehnică. Dezvoltarea capacităților de creație artistică în diverse domenii, ca obiectiv al educației estetice, reprezintă o achiziție relativ recentă. Spre deosebire de creația științifică și tehnică, cea artistică are un câmp mult mai larg de manifestări și dispune de condiții mai adecvate, care trebuie să determine școala să le valorifice cât mai bine.

Dezvoltarea capacităților creatoare presupune inițierea școlarilor de timpuriu în tehnicile caracteristice diferitelor arte, studierea cu grijă a manifestărilor fiecărui elev și stimularea inițiativei artistice, iar în cazul unor semne promițătoare, îndrumarea cu competență a evoluției fiecărei speranțe. Se știe că unele aptitudini senzoriale, artistice etc. apar încă din primii ani ai copilăriei (4—7 ani), ceea ce impune accentuarea preocupării pentru a descoperi și cultiva *disponibilitățile artistice* de la această vârstă. Formarea acestor capacități presupune nu numai cunoașterea modului concret de manifestare, pentru a putea fi descoperite la timp, ci și a mecanismului de formare, a etapelor de dezvoltare pentru a putea fi conduse cu pricepere spre limitele superioare de realizare. Antrenarea copiilor în exerciții sistematice, specifice domeniului artistic pentru care ei dovedesc înclinații, și conducerea lor cu tact constituie o dovadă a măiestriei pedagogice.

La vârsta adolescenței, când tinerii devin conștienți de aptitudinile lor și de rolul exercițiilor în dezvoltarea capacităților lor, pot fi solicitați mai mult și îndrumați treptat spre un proces de autoeducație în domeniul artistic spre care manifestă înclinații. Originalitatea și flexibilitatea, ca note valorice ale creației artistice, vor fi cultivate prin toate mijloacele de care dispune școala și familia. Posibilitățile mutiple de manifestare a creativității copilului în *desen, pictură, muzică, fabulația verbală, dans, construcții, im-*

provizații mimice și *pantomimice, colaje etc.* vor fi cu grijă dirijate prin dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație, stimulând formele de expresie.

Educarea capacităților creatoare presupune, de asemenea, inițierea școlarilor în tehnicile specifice creației artistice, antrenarea și familiarizarea lor ca „materia primă" a creației (cuvânt, sunet, culoare, mișcare etc.) pentru a-și putea exprima fiecare personalitatea în modalități proprii și adecvate disponibilităților și temperamentului propriu. Exersarea diferiților analizatori (auditiv, vizual, chinestetic etc.) prezintă o importanță pentru creația de orice fel.

Firește că toate aceste obiective estetice sunt într-o strânsă legătură cu valorile etice, cu idealul etic, cu țelurile societății noastre democratice și umaniste.

5.3. MODALITĂȚI DE REALIZARE A OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI ESTETICE

Realizarea educației estetice presupune, așa cum s-a putut vedea, utilizarea unei metodologii complexe, aplicată și aplicabilă la scara întregului învățământ. Fiind vorba despre sarcini care pot fi înfăptuite numai eșalonat (judecata estetică presupune un anumit nivel de dezvoltare intelectuală etc.) este firesc ca *programarea* și organizarea educației estetice să se facă rațional, ținându-se seama de toți factorii și condițiile dezvoltării multilaterale a personalității, a cărei componentă este. În același timp nu putem trece cu vederea că unele obiective pretind începerea educației de la cea mai fragedă vârstă, timpul pierdut în acest domeniu nemaiputând fi recuperat ulterior. Vorbind de educația estetică în *școală*, ne referim în primul rând la procesul de învățământ, înțelegând prin aceasta nu numai obiectele de învățământ, ci *întregul ansamblu de mijloace* la care poate recurge școala (lecția, cercurile, lectura, vizitele, serbările, expozițiile, audițiile etc.).

Educația estetică trebuie *să înceapă*, după cum este și firesc, cu formarea și consolidarea reprezentărilor despre frumos, să continue cu cultivarea cerințelor și a interesului estetic și artistic, cu transmiterea cunoștințelor și cu formarea priceperilor și deprinderilor de a gusta frumosul din diferite domenii, toate conducând la dezvoltarea sensibilității estetice și artistice. Pe baza acestora poate fi urmărită, în continuare, și formarea unei concepții, a convingerii și a idealului estetic, care devine axul principal al înțelegerii și interpretării operei de artă.

Pe de altă parte, nu trebuie să uităm nici contribuția activității *extrașcolare* la realizarea educației estetice, deși o asemenea separație (școlar-extrașcolar) devine azi tot mai artificală și anacronică, mai ales în domeniul educației estetice, care joacă un rol complementar față de activitățile didactice (mass media, mișcarea artistică de amatori, teatrul și cinematograful etc.). Bogăția mijloacelor de educație estetică existente în societatea modernă are efecte cu atât mai mari cu cât sunt utilizate mai judicios și coordonate într-un *sistem unitar* și după o metodică bine pusă la punct. În sfârșit, se cuvine să mai reținem faptul că deși *educația prin artă* deține rolul principal în educația estetică, nu este singurul mijloc, ci alături de acesta un loc important îl ocupă și frumosul din natură, cel din societate, din ținuta și comportarea proprie.

Elementul cel mai general și care acționează de la început asupra „sensibilității", asupra laturii afective a copilului, încă înainte de școală, dar și după aceea, îl constituie frumosul *natural*, cadrul în care se mișcă elevul. Succesiunea anotimpurilor, răsăritul și apusul soarelui, o noapte înstelată, un câmp înflorit, întinderea nesfârșită a mării ori semeția crestelor muntoase, un lan unduindu-se în vânt, o pădure încărcată de promoroacă, un cer senin și o liniște odihnitoare, zborul unui pescăruș toate pot deveni prilej de a atrage atenția copilului asupra acestui gen de frumos ajutându-l să-l perceapă, să reacționeze emoțional și să vibreze intens la contactul cu el.

De asemenea, ambianța, *cadrul social* în care trăiește elevul (locuința, curtea, școala, sala de clasă, strada, orașul, îmbrăcămintea, moda, un gest ocrotitor, relațiile dintre membrii familiei, dintre colegi, siguranța unei prietenii) toate exercită o influență pozitivă — sau negativă — în acest sens, mai ales dacă atenția elevului este orientată în direcția perceperii și aprecierii frumosului din societate. De altfel numeroasele implicații sociologice (moda, design-ul etc.) ca și cele psihologice (formarea gustului, a creativității etc.) nu pot fi ignorate în procesul organizării școlare a educației estetice.

O dată intrat în grădiniță și apoi în școală, familiarizarea copilului cu limbajul sunetelor, al formelor, al culorilor, al mișcărilor, cu limbajul poetic și literar devine o *preocupare sistematică și continuă* a educatorilor. Procesul acesta se subordonează unor legi derivate din natura psihică a copilului și chiar legității dezvoltării sale intelectuale și afective. Cunoașterea acestor relații logice interioare apare ca o necesitate obiectivă a organizării oricăror acțiuni educative mijlocite de artă. În procesul de învățământ toate obiectele de învățământ și toate metodele și procedeele pot con-

tribui la pregătirea școlarilor și la dezvoltarea conștiinței și a conduitei lor estetice. Firește că această contribuție nu este egală și că ea depinde, pe de o parte, de specificul și conținutul obiectului de învățământ, pe de alta, de pregătirea și preocuparea profesorului pentru a-l introduce pe elev în „lumea frumosului" prin obiectul său de specialitate.

Să examinăm, pe scurt, contribuția unor obiecte de învățământ mai direct legate de educația estetică: literatura, muzica, desenul.

Literatura, „artă a cuvântului", deține un loc important în educația estetică. „Cuvântul" ca materie primă pentru literatură dispune de multiple posibilități de a crea imagini vizuale, auditive, tactile și sugestive și în același timp de a provoca stări de spirit foarte diverse (admirație, revoltă, contemplare etc.). Influența educativă a literaturii se realizează prin imaginile artistice ale operei literare, prin limbajul artistic care, vehiculând idei și sentimente, provoacă puternice trăiri și crează atitudini adecvate față de valorile estetice. O educație literară temeinică presupune înțelegerea operei literare în profunzimea ei, atât sub raportul mesajului și al conținutului ei de idei și sentimente, al imaginilor artistice, cât și sub acela al valorii ei artistice complexe. Educația literară pretinde inițierea elevilor în tehnica „decodificării" mesajului artistic în operele literare.

Formarea și dezvoltarea capacității de a recepta valoarea artistică a unei opere literare solicită la rândul ei:
— educarea *sensibilității* literare: descoperirea plăcerii de a observa, analiza, sesiza și descifra limbajul artistic specific respectivei opere literare, scriitorului, genului literar și speciei (poezie, roman, nuvelă, fabulă, pastel etc.). Aceasta se realizează treptat, paralel cu însușirea cunoștințelor de teorie literară și de istoria literaturii și pe măsura formării priceperii și a deprinderilor de analiză literară;
— formarea și consolidarea *gustului* literar, bazat pe înțelegerea frumuseții conținutului de idei, a conturării personajelor și a mesajului (într-o operă epică); a sentimentelor și a imaginilor artistice (într-o operă lirică); a conflictului dramatic, a comicului și a caracterului personajelor (într-o operă aparținând genului dramatic);
— însușirea unui *spirit critic* și dobândirea unor criterii de discernământ și aprecierea la justa valoare a operelor literare citite. Înțelegând în toată profunzimea ideile și sentimentele exprimate, caracterele personajelor și în special varietatea și specificul artistic al limbajului ca modalitate de exprimare a trăirilor emoționale ale scriitorului, se dezvoltă imaginația artistică, se crează o impresie de înălțare sufletească a cititorului, se formează astfel atitudini

estetice adecvate față de valorile artistice în toată complexitatea și multitudinea lor;

— literatura, oferind o viziune complexă asupra omului și a naturii, îi adâncește tânărului convingerile morale, îi formează atitudini și comportamente etice și estetice, oferindu-i modele frumoase de viață și de simțire aleasă (înaltă). Pentru cultivarea *creativității*, literatura națională și universală oferă largi posibilități de afirmare a fiecărui elev în interpretarea și analiza operelor literare, precum și pentru descoperirea talentelor deosebite în domeniul creației literare. Succesul educației estetice prin literatură va fi pe deplin numai dacă literatura îi va ajuta pe elevi să înțeleagă și să simtă frumosul din opera literară și-i va determina să-l caute în toate împrejurările (exprimare orală sau scrisă, comentarea avizată, însușirea unui mod artistic de exprimare etc.). Pentru a ajunge la un asemenea rezultat, caracterizarea și explicarea operei, exercițiilor de interpretare a operelor, cele de reproducere și creație, stimularea spontaneității și a originalității sunt condiții și metode necesare.

Muzica este un obiect de învățământ care se adresează personalității elevului în ansamblul său. Datorită valențelor sale ea este implicată în procesul instructiv-educativ încă din grădiniță. Copilul este sensibil la armonia sunetelor (cântecul păsărilor, cântece de leagăn, audiții radio etc.) încă înainte ca aceasta să devină pentru el obiect de studiu. Despre valoarea formativă a muzicii și despre sensibilitatea omului pentru armonia sunetelor s-a scris foarte mult și încă din cele mai vechi timpuri (mitologia se referă la cântecul sirenelor, există personajul Orfeu etc.). Faptul că muzica a însoțit și însoțește și azi ritualurile, manifestările de gestică și coreografie, de poezie, de muncă, de teatru, cinematograf etc. este încă o dovadă a rolului deosebit pe care-l joacă muzica în formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității. Folclorul muzical al popoarelor constituie un alt argument în acest sens. Muzica are chiar puteri terapeutice și transformatoare cu totul deosebite.

Dintre toate artele, cea mai apropiată de sufletul omenesc este muzica și aceasta prin faptul că e prezentă în viața omului în toate etapele dezvoltării sale. De la cântecul de leagăn la cele școlărești, de dragoste, ostășești și patriotice, doine, cântece haiducești și până la cele funebre, omul a găsit mereu ocazia să-și exprime simțirea și să găsească în muzică alinare, curaj etc. Răspunzând dispozițiilor native ale copiilor, educația muzicală urmărește formarea priceperilor de audiere, de interpretare și de creare a operelor muzicale. Așa cum educația literară îl ajută pe școlar să-și însușească arta de a citi, tot așa și educația muzicală cultivă auzul, vo-

cea, cântarea la un instrument și capacitatea de creație muzicală. Toate acestea presupun, firește, dobândirea unor cunoștințe, a unei instrucții muzicale, de teorie și istoria muzicii.

Educația muzicală începe cu formarea priceperii de *a audia*, care presupune capacitatea de a te concentra, de a te deschide față de domeniul sunetelor și de a-i desluși sensurile (unitatea în varietate). Perceperea fenomenului muzical și priceperea de a-l interpreta și aprecia presupune cunoștințe în arta sunetelor (ritm, melodie, frază muzicală etc.) și chiar o cultură muzicală. Dobândirea unui limbaj muzical, prin care să se exprime personalitatea elevului, este un proces complex, care solicită nu numai latura afectivă a personalității, ci și pe cea intelectivă și volitivă, trecerea elevului prin diversele forme de activitate muzicală (cânt vocal, instrumental etc.) pentru a-i permite dezvăluirea înclinațiilor și a talentului și pentru a-l iniția în tehnica descifrării mesajului operei muzicale face parte organică din procesul educației estetice.

Orele de muzică și de istoria muzicii, prezente în planul de învățământ al școlii generale și al unor licee, îmbinate cu alte manifestări muzicale, (audiții, serbări, coruri, concerte, orchestre, colectarea de cântece populare, concursuri etc.) oferă o largă gamă de posibilități și de metode prin care obiectivele educației muzicale pot fi atinse pe o scară de masă. Antrenarea elevilor în activități muzicale prezintă importanță prin însăși *angajarea* lor, mai mult decât prin valoarea creației obținute. Cei cu o înzestrare deosebită se cer îndrumați și ajutați în mod special.

Desenul are menirea să completeze educația estetică prin inițierea elevilor în domeniul *artelor plastice*. Împotrivirea concepției care considera până de curând învățământul ca o gimnastică intelectuală și morală, artele neliterare au câștigat treptat teren și au pătruns tot mai mult în școală. Alături de exprimarea verbală, socotită multă vreme singurul limbaj didactic s-au dezvoltat tot mai mult și alte limbaje (matematic, artistic, al muncii, cibernetic etc.). Alături de artele plastice (desen, pictură, arhitecură, sculptură, arte grafice) radioul și cinematograful au subminat primatul limbajului verbal în educația estetică și artistică (14). În dezvoltarea unor relații complexe cu realitatea și familiarizarea copilului cu mai multe limbaje, desenul a devenit un obiect de învățământ cu numeroase valențe formative în „didactica estetică".

Socotit ca o formă de expresie a dinamismului interior, desenul în formele sale diverse (desen după natură, din memorie, decorativ, artistic, tehnic etc.) reprezintă principalul mijloc de familiarizare a elevului cu limbajul artelor plastice și de stimulare a

expresivității plastice. Potrivit, ca și muzica, pentru a dezvolta înclinațiile creative, desenul permite educarea capacității de a se exprima, de a înțelege rolul formei, al culorii, al proporțiilor și al *perspectivei în reproducerea obiectelor și a diverselor aspecte* ale realității. Analiza operelor plastice ajută la dezvoltarea aptitudinii de a observa, a imaginației reproductive și creatoare și a capacității de a aprecia și reproduce fenomenele și obiectele lumii înconjurătoare. Artele plastice contribuie la formarea unor priceperi și deprinderi (priceperea de a privi, de a interpreta) importante și necesare în activitatea creatoare de orice fel.

Învățat să surprindă specificul, tipicul, să redea esențialul, să vadă *măsura și simetria* în obiectele și fenomenele realității, școlarul cunoaște bucuria și simetria estetică și-și lărgește registrul posibilităților de expresie, dobândind simțul măsurii și al armoniei, atât de important în toate manifestările umane.

Alături de aceste obiecte de învățământ, desigur, și celelalte își pot aduce contribuția la educația estetică a elevilor. Astfel, istoria, prin evidențierea creațiilor omului, geografia și științele naturii prin evidențierea surselor de inspirație, matematica prin înfățișarea frumuseții unor soluții găsite problemelor practice atrag atenția și completează informațiile elevilor despre diversitatea frumosului din natură, societate și artă. Limbile moderne, gimnastica și dirigenția, la rândul lor contribuie la dezvoltarea interesului și a gustului pentru frumos în ținută și exprimare.

La acestea se adaugă, firește, activitatea din afara clasei și a școlii și în special radio-ul, T.V. și cinematograful, spectacolele teatrale, în general ș.a. Ele devin mijloace ale educației estetice cu condiția să fie folosite sistematic iar elevii să fie ajutați *să le valorifice după criterii judicioase* și potrivite, specificului fiecăruia (să știe să le perceapă, să le interpreteze, să fie ajutați să le descifreze limbajul, să fie încurajați să-și exprime cu sinceritate și originalitate impresiile.

Activitatea elevilor la *cercuri* contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice, dacă îndrumătorii cercurilor știu să folosească cu pricepere specificul acestora în sensul conștientizării procesului de receptare, al dezvoltării interesului pentru frumos și al formării abilității de creație. Îndrumarea individuală, valorificarea experienței și a rezultatelor obținute de adolescenți în reviste școlare, expoziții, serbări, prin organizarea unor competiții școlare, concursuri (turism, drumeții etc.) constituie forme adecvate de stimulare și cultivare a înclinațiilor artistice.

Teatrul, concertele, radioul și cinematograful oferă multiple posibilități de educație estetică prin conținutul, mijloacele de expresie

și ușurința cu care abordează atâtea genuri de creație. O pregătire de genul „concertelor educative" pentru fiecare din mijloacele amintite ar sensibiliza școlarii asupra valențelor formative specifice fiecărui gen artistic.

Televiziunea, prin largile posibilități și prin marea ei răspândire, poate deveni și chiar este tot mai mult un rodnic mijloc de inițiere a publicului și în special a tineretului în domeniul estetic, inclusiv în estetica industrială, educându-i gustul și simțul de selecție și apreciere.

În sfârșit, am putea spune că educația estetică și-a atins țelul dacă îl învață și-l obișnuiește pe fiecare tânăr să transfere *nevoia de frumos în toate compartimentele vieții sale:* pe muncitor să acorde mai multă dragoste lucrului bine făcut, pe modelist să prețuiască originalitatea și bunul gust, pe inginer și proiectant să ridice simțul estetic pe noi trepte, pe arhitect să ridice pe noi culmi armonia și proporțiile și pe consumator să manifeste mai multă exigență față de aspectul obiectelor curente cu care vine în contact (8).

Realizarea unor asemneea obiecitve începe cu preocuparea educatorilor, de toate specialitățile de a-și orienta atenția spre valorificarea elementelor formative ale diferitelor discipline, de a consolida unele trăsături pozitive în atitudinea elevilor și de a le întări capacitatea de a lupta împotriva urâtului și a tuturor „tentațiilor" caracteristice vârstei tinere (fumat, ținută neglijentă, vagabondaj, violențe, limbaj necontrolat etc.).

Formarea caracterului, a unei atitudini constante față de principalele valori estetice și sociale și mai ales a unui program coerent, repartizat pe vârste, pe cicluri sau pe clase reprezintă o sarcină pretențioasă dar realizabilă a oricărui educator.

Alegerea situațiilor potrivite pentru intervenția educatorilor, *explicarea* și argumentarea necesității activității recomandate și stabilite *exercițiului* sau exercițiilor prin care se formează o anumită trăsătură sunt componente deosebite ale metodologiei de lucru și în acest domeniu.

În educația estetică pedagogicul primează, imprimând un criteriu etic-axiologic obiectivelor și conținutului proiectat. În felul acesta educația estetică, prin vastitatea cuprinderii și sferei sale de acțiune apare mai curând ca un deziderat permanent, ca o *dimensiune fundamentală* a unui ideal pedagogic plurifuncțional.

Societatea de consum, informatizarea societății, Ktisch-urile, ca surogate ale artei, estetica post-modernistă, neoimpresionismul ș.a. sunt probleme care solicită în mod special atenția educatorilor.

5.4. DEZVOLTAREA APTITUDINILOR CREATOARE ALE ELEVILOR

Creativitatea artistică, amintită între obiectivele educației estetice, presupune în mod firesc stimularea, dezvoltarea și cultivarea aptitudinilor artistice ale elevilor. Ea se înscrie între sarcinile generale ale educației de a dezvolta capacitățile *creatoare ale tuturor elevilor și în toate domeniile* pentru care prezintă interes și disponibilități psihofizice.

Cunoașterea interesului, a motivației și mai ales a performanțelor fiecărui elev într-unul din domeniile artei cu care a venit în contact (desen, muzică, artă dramatică, dans etc.) constituie o premisă favorabilă pentru fiecare profesor de a găsi modalitățile adecvate de a-l ajuta pe fiecare elev să-și dezvolte aptitudinile corespunzătoare.

Începutul în această privință îl constituie inițierea fiecărui elev în descifrarea mesajului fiecărei creații de artă, în înțelegerea limbajelor specifice diferitelor arte și a *relațiilor dintre forme, valori, culori, sunete* etc. ca modalități de a înțelege și gusta operele de artă și de a-și dezvolta dorința, imaginația și capacitatea de a-și încerca și ei talentul în domeniul respectiv. Educația artistică îi dezvăluie elevului și un alt „mod de cunoaștere" decât cel cu care se întâlnește în mod obișnuit la celelalte obiecte. Acum accentul cade pe afectiv și pe maginație, nu ca în cazul științelor, pe gândirea rațională. Arta devine în acest caz un minunat intermediar între formarea intelectuală și cea estetică, artistică, fără a prejudicia interesul pentru științele exacte.

Tendința de subapreciere a disciplinelor artistice, considerate „dexterități" și a celor umaniste, în general, precum și aceea de a nu acorda atenția cuvenită elevilor înzestrați trebuie să lase loc liber unei dezvoltări armonioase și unei afirmări creatoare a fiecărui elev. Înțelegând corect rolul pe care-l au culorile, liniile, sunetele, gusturile ca mijloace de expresie prin care elevul poate comunica cu lumea exterioară unii vor fi curioși și ispitiți să-și încerce „talentul" într-o aventură a cunoașterii și acest fapt prezintă o importanță deosebită pentru educator.

Atenția acordată elevilor „talentați", cu „aptitudini superioare", cu „performanțe înalte", „superior înzestrați" etc. este pe deplin îndreptățită dacă ne gândim la contribuția pe care aceștia o pot aduce la înflorirea ramurilor de activitate care-i pasionează și în același timp la afirmarea lor ca ființe creatoare.

Elevul creator[1], pe care școala are datoria să-l încurajeze, să-l ajute și să-l dirijeze nu este elevul docil, „cuminte", supus, ci unul cu un orizont mai larg în care se mișcă, cu un interes crescut pentru produsele sale, cu o co-participare mai activă la procesul de instruire și cu posibilități sporite de a-și autoevalua rezultatele obținute în diversele sectoare de activitate.

Elevii aflați în această categorie sunt ușor de identificat după câteva manifestări care-i particularizează:

— atitudinea de explorator, tendința de a privi lucrurile în profunzime și interesul cu care urmăresc evoluția unor fenomene;

— sunt mai flexibili în gândire, dau răspunsuri argumentate și văd și alte alternative la problema respectivă;

— au o atitudine deosebită și sunt subtili observatori al fenomenelor cu care vin în contact;

— vor să știe mai degrabă „de ce"; „pentru ce", decât „ce" și fac adeseori legături între fapte care aparent n-au legături (Paré A., 1977)[2].

În fața unui asemenea tablou profesorului nu-i este greu să-i descopere pe cei care așteaptă și merită să se bucure de o atenție și îndrumare specială din partea sa pentru a-și pune în valoare disponibilitățile proprii. O dată identificați pe baza manifestărilor amintite și a evidențierii unor aptitudini și unei activități superioare o metodologie bogată și variată îi stă la dispoziție pentru o educație artistică autentică și eficientă;

Două sunt categoriile de metode și de activitate compatibile cu obiectivele urmărite: metode *individuale* și de *grup* și activități din *școală* și *extrașcolare*.

Este vorba despre activitățile desfășurate în școlile generale și nu în cele de specialitate (muzică, arte plastice, coregrafie etc.) ale căror programe sunt adaptate specificului artelor respective.

Între metodele individuale de lucru adaptate personalității elevilor la care ne referim pot fi amintite: *explicația, demonstrația, audiții sau vizionări de expoziții comentate; exerciții de probă și* efectuate potrivit unor indicații, *analize sau studii de caz etc.*

Între metodele utilizate cu o clasă sau cu un grup omogen de elevi s-au dovedit eficiente *exercițiile, spectacolele comentate, demonstrațiile, vizionarea unor expoziții, vizionarea unor filme, concursurile, întâlnirile și dezbaterile cu specialiști ai domeniului etc.*

---

[1] A se vedea articolul „Elevul creator, obiectivul major al școlii și familiei", al subsemnatului, din „Almanatul părinților" 1985.

[2] A se vedea bibliografia de la pag. 169.

De o atenție specială se bucură, fără îndoială, cercurile și cluburile de specialitate, olimpiadele și concursurile, taberele de creație și receptarea emisiunilor de radio, T.V., cinematograf, teatru, concerte, conferințe. Degrevarea de anumite alte solicitări, asistența la unele activități într-o clasă superioară, contacte speciale cu fruntașii artei respective ca și asocierea familiei la îndrumarea specială a tânărului sunt metode, de asemenea, indicate pentru a veni în sprijinul celor dotați și a-i ajuta să-și valorifice aptitudinile, potențialul artistic de care dispune.

Realizarea educației estetice la un nivel înalt în toate școlile va contribui în mod cert și la înfrumusețarea relațiilor sociale.

Educația estetică trebuie să întărească legătura cu umanitatea, să-l facă pe fiecare să vadă în libertate și progres nu numai țelul artei și țelul vieții, dar să-l ajute să vibreze în contact cu arta, să-i facă și pe alții să vibreze, după expresia lui George Enescu.

Bibliografie

1. Bârsănescu Șt., Văideanu G., *Educația estetică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1961.
2. Bratu B., *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, București, E.D.P., 1970.
3. Breazu M., *Convorbiri despre artă*, București, Editura Politică, 1971.
4. Breazu M., (sub red.), *Educația estetică prin artă și literatură*, București, Editura Academiei Române, 1966.
5. Cristea M., *Omul-ființă estetică*, „Revista de pedagogie", Nr. 9, 1990.
6. Glonton R., *Buts et conditions de l'éducation artistique a l'école. La méthode*, în „L'art à l'école", Paris, P.U.F., 1965.
7. Gloton R., Cléro C., *L'activité creatice chez l'enfant*, Casterman, 1971.
8. Jouffray Marthe, Bell, *Education artistique*, în „Avenirs", Paris, nr. 212, 1970.
9. Pascali I., *Sensibilitatea estetică și civilizația contemporană*, în „Revista de pedagogie", Nr. 6/1973.
10. Pascadi I., *Idealul și valoarea estetică*, București, Ed. Politică, 1966.

11. Pârvu N., *Studii de psihologia artei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.
12. *Predarea disciplinelor artistice*, vol. I, Bucureşti, Institutul central de perfecţionare a personalului didactic, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1972.
13. Salade D., Ciurea R., (coord. şt.), *Educaţia prin artă şi literatură*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.
14. Santoni Rugiu, Antonio, *L'esperienza estetica nell'adolescenza*, în „I problemei della pedagogie", Roma, Nr. 4, 1969.
15. Văideanu G., *Cultura estetică şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.
16. Vianu, T., *Estetica*, Bucureşti, 1968.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 6

EDUCAȚIA PERMANENTĂ — UN IMPERATIV CATEGORIC AL ZILELOR NOASTRE

„Educația tinde să devină un proces ce (ne) însoțește toată viața".

Torsten Husén

Cu toate progresele pe care le realizează industria (robotizare, automatizare, cibernetizare) factorul uman rămâne hotărâtor în aria progresului și de aceea ridicarea continuă a nivelului de calificare profesională, a nivelului de perfecționare a pregătirii profesionale, a lărgirii orizontului de cunoștințe rămâne o preocupare esențială a școlii noastre. Policalificarea, reciclarea, recalificarea au devenit necesare impunând educația permanentă, care a devenit o preocupare presantă pentru toți factorii educativi.

Nevoia de educație permanentă devine evidentă pe două planuri: pe acela al școlii prin perfecționarea și adaptarea conținutului, structurilor și tehnicilor la nevoile actuale și acela al activităților perișcolare (sau extrașcolare), care se cer acomodate, multiplicate și integrate într-un sistem unitar, care să asigure realizarea acestei nobile aspirații la educația permanentă.

Ce reprezintă educația permanentă față de educație? Este ea posibilă la scara generală? Reprezintă educația permanentă o soluție pentru numeroasele probleme, pe care le ridică școala modernă? Fără a fi cu totul nouă, educația permanentă a făcut obiectul a numeroase analize și studii în forurile internaționale de educație (B.I.E.; U.N.E.S.C.O.; Institutul pentru Educație din Hamburg etc.). Se pare că importanța educației permanente și rolul ei a fost mai bine înțeles și, ca urmare, a rezultatelor cercetării științifice, pe de o parte și abundenței informaționale, pe de altă parte.

Educația permanentă a fost socotită, în mod simplist, ca o sarcină oarecare a școlii sau a societății, uitându-se implicațiile multiple pe care le presupune și mai ales perspectivele variate din care ea trebuie examinată. Departe de a fi o simplă sarcină, ea este mai degrabă un principiu călăuzitor al întregului proces educațional.

Faptul că ea a devenit destul de târziu o preocupare specială a științelor educației nu anulează afirmația de mai sus, dimpotrivă. Progresele mai recente ale diferitelor științe, ale tehnologiilor și ale societății, în general, n-au putut decât să sublinieze și să evidențieze nu numai necesitatea și semnificația ei, ci și *posibilitățile* realizării ei.

Considerată ca un gen de activitate *integratoare,* educația permanentă și-a găsit solide puncte de sprijin în filosofie, sociologie, psihologie, istorie și chiar în biologie (1), lăsând să se înțeleagă că toate aceste confluențe nu fac decât să alimenteze una din aspirațiile cele mai înalte și nobile ale omului și anume autoperfecționarea, printr-o educație continuă. Îmbrățișând toate aspectele dezvoltării individului, ea nu face decât să continue și să desăvârșească ceea ce familia, școala și alte instituții cultural-educative urmăresc cu neîncetată stăruință și cu o redisimulată încredere și speranță.

Credința că printr-o educație continuă orice persoană ar putea atinge performanțe deosebite, ar putea să-și pună în valoare întregul potențial biopsihic, de care dispune și ar putea deveni creatoare, constituie pentru majoritatea educatorilor sursa unei motivații puternice și argumentul de bază în susținerea ei.

Din orice perspectivă am examina educația permanentă legătura ei cu activitatea școlară apare necesară, dar nu univocă, ci multiplă și condiționată.

Educația în familie și apoi în școală, conjugată cu instruirea școlară constituie fundamentul trainic pe care se clădește afirmarea și devenirea ulterioară a personalității. Impresia că ea se realizează de la sine într-un climat cultural și civilizat este falsă.

Angajarea individului pe linia unei dezvoltări complexe sau integrale (intelectuale, morale, tehnice, estetice, ecologice) presupune și pretinde mobilizarea tuturor resurselor acestuia, un efort conștient susținut și rațional dirijat spre satisfacerea obiectivelor urmărite.

Educația permanentă ca și autoeducația presupune opțiunea conștientă a celui în cauză și perseverența necesară pentru a duce până la capăt proiectul elaborat.

6.1. EDUCAȚIA PERMANENTĂ, O NECESITATE OBIECTIVĂ

Pe măsură ce datele cercetării științifice au venit să demonstreze că omul este capabil să învețe toată viața și nu numai în tinerețe, ideea educației permanente s-a impus tot mai mult și apare

tot mai firească și mai motivată. Ideea a apărut atât de întemeiată încât a pus sub semnul întrebării chiar numele științei educației — pedagogia — el nemaifiind, după opinia unora, adecvat realității, educația privind nu numai tânăra generație — cum desemnează termenul de pedagogie, ci și cea vârstnică.

Pe de altă parte, accelerarea schimbărilor, uzura morală a informației, mobilitatea profesională și socială și altele pot fi sprijinite, cel mai bine prin educația permanentă. Numai creșterea continuă a nivelului cultural al întregii populații, numai asigurarea unei informații și documentări la zi (reciclare, perfecționare etc.), numai o educație continuă ar putea servi cauza progresului și ar contribui la dezvoltarea mai rapidă a societății. Fără o continuă asimilare a ceea ce este nou și fără o curajoasă eliminare a ceea ce este vechi și depășit, nu poate fi vorba despre un progres adevărat, despre o schimbare a personalității omului în consens cu progresele științelor.

Nu numai argumentele de ordin *social* au venit să susțină și să impună atenției specialiștilor ideea educației permanente, ci și cele de ordin *individual*. Nu poate fi vorba despre o adevărată împlinire a personalității, despre o dezvoltare multilaterală, despre o afirmare integrală a sa în afara educației permanente.

Capacitatea omului de a asimila tot timpul lucruri noi și nevoia lui de a cunoaște, de a descoperi și a recepționa mereu produsele activității materiale și spirituale constituie argumente în favoarea sa și a educației permanente.

Anii *copilăriei* sunt anii unei plasticități deosebite, a unei receptivități mărite și a unei deschideri largi către universul înconjurător.

Anii *tinereții* sunt cei care desăvârșesc o formație, care completează și aduc o calificare, care îmbină, într-un mod ingenios, teoria cu practica, în lumina unor interese diverse în curs de cristalizare și ierarhizare. Orientarea școlară și profesională a tinerilor poate favoriza sau defavoriza obținerea unei calificări și poate influența calitatea desăvârșirii sale profesionale. Anii adolescenței, ai proiectelor de viitor sunt productivi și importanți pentru evoluția ulterioară a tânărului.

Anii *maturității* și ai afirmării profesionale au delimitat sfera intereselor, adâncesc unele aspecte și asimilează cu ușurință noutăți care privesc munca productivă. Omul se găsește în această etapă preocupat de dobândirea unei *măiestrii* profesionale și aceasta îl face receptiv la orice inovații în profesie. Anii senectuții (ai vârstei a treia), deci anii care urmează perioadei active, cer și ei continuarea unei activități, prelungirea unor preocupări sau introducerea

altora noi. Prin urmare, de-a-lungul *întregii* sale existențe omul este capabil să primească și să dobândească noi comportamente, să-și îmbogățească zestrea spirituală și să-și perfecționeze abilitățile și deprinderile.

Creșterea cotei de *timp liber*, în condițiile societății contemporane, contribuie și ea la dezvoltarea interesului pentru cultură și autoformare. Timpul liber aduce cu sine nu numai nevoia de activitate, ci și posibilitatea și dorința de a-i da acestuia o utilizare cât mai plăcută și mai utilă. Educația permanentă apare astfel, ca o modalitate foarte potrivită pentru aceasta, oferind nu numai condiții corespunzătoare, ci și mijloace adecvate unui asemenea scop. Ea mijlocește contacte sociale, solicită inițiative și stimulează energiile creatoare ale fiecăruia, potrivit cu particularitățile sale biopsihosociale, devenind treptat o acțiune de masă mobilizatoare.

Pregătit pentru a se cultiva și perfecționa *necontenit*, omul va fi astfel puternic ancorat în contemporaneitate având posibilitatea de a participa activ la o continuă înnoire a societății.

Pedagogia posedă câteva adevăruri elementare dar și fundamentale, care în loc să fie aplicate în practica educațională sunt ignorate sau minimalizate, tocmai datorită caracterului lor elementar, accesibil, comun, tradițional care le-a demonetizat în mare parte și care dă sentimentul fiecăruia că le cunoaște și știe cum să facă educație.

Unele din principiile pedagogice (rolul conducător al profesorului, accesibilitatea, respectarea particularităților de vârstă și individuale, colaborarea etc.) au devenit adevăruri, teze comune și adeseori sunt golite de conținutul lor științific și de fundamentul lor teoretic și practic, validat de o lungă experiență a școlii, fiind lăsate la o parte. Este drept că oricine știe că un copil trebuie să cunoască ce este adevărul, binele și frumosul să le iubească și să le promoveze, dar câți știu și cum să le implementeze în comportamentul cotidian al acestuia?

Dar cum astăzi educația pretinde să-l ajute pe fiecare individ nu numai să știe și să înțeleagă ce *este* el, ci și ce înseamnă *a fi*, *a avea*, *a deveni*, *a crea* etc., complexitatea procesului a devenit mai diferențiată, mai nuanțată și cu deosebire mai pretențioasă.

Educația permanentă pornește pe de o parte din nevoia obiectivă de a ține pasul cu ritmul schimbărilor ce intervin în viața societății, pe de alta din dorința de autodepășire, *de perfecționare continuă*. Ambele au la bază conștiința clară că asemenea schimbări sunt posibile și realizabile fără eforturi ieșite din comun. Aproape toate fenomenele care-l afectează pe individ se petrec într-un ritm accelerat, îl solicită într-o măsură tot mai mare și-l implică într-un

grad tot mai accentuat: adaptarea, autoeducația și autodepășirea, calificarea și policalificarea, reprofilarea profesională, învățarea participativă și integrarea socială etc.

Înțeleasă ca un *sistem valoric* ce se dobândește treptat, educația polarizează în juru-i și întregul ansamblu de activități formative în care individul este implicat și care dau sens și imprimă direcția dezvoltării acestuia. A găsi în acest complex câmp dinamic cel mai potrivit drum de dezvoltare este o sarcină a educației și autoeducației.

Educația permanentă ca și autoeducația vrea să-l ajute pe fiecare individ să-și *conștientizeze* relațiile cu mediul și cu cei din jur, să-și armonizeze interesele și aspirațiile cu idealurile dezvoltării sociale și să-și orienteze preocupările spre acțiune.

In acest caz individul alege din multitudinea și varietatea mijloacelor, pe care societatea i le pune la dispoziție, pe acelea care corespund mai bine particularităților, intereselor și aspirațiilor sale profesionale și sociale. Această posibilitate de opțiune evidențiază și responsabilitatea ce revine fiecăruia în procesul de autoeducație și autodepășire. În acest caz nu mai poate fi vorba de o subevaluare a educației, de o așezare a ei într-o poziție secundară, ci dimpotrivă de o apropiere a ei de procesul de cunoaștere și de dezvoltare.

Într-o societate în care se vorbește despre „educație pentru competiție" este firesc ca individul să fie ajutat să-și dezvolte capacitatea de inițiativă, să producă, să domine și să evalueze corect *schimbarea*. Educația văzută ca un proces de construcție, de creație, de îmbogățire și sistematizare a experienței umane, de formare și dezvoltare a personalității umane devine o acțiune socială, o condiție fundamentală a progresului, o dimensiune necesară a acestuia. Funcția integratoare a educației se cuvine accentuată și cultivată cu grijă la toate nivelurile. În sensul acesta se vorbește despre *responsabilitatea societății* cu privire la nivelul și calitatea educației.

Simpla enumerare a complexității crescânde a problematicii educației (estetică, profesională, economică, ecologică, pentru competiție, pentru creativitate, pentru participare, pentru comunicare, pentru pace și prietenie etc.) este de natură să sublinieze și să demonstreze nu atât lărgimea și varietatea, cât mai ales natura, consistența și inevitabila lor influență asupra comportamentului nostru cotidian.

Educația permanentă apare ca o formă de *implicare a fiecărei persoane într-un proces de instruire, de recalificare sau de perfecționare profesională sau cultural*. Faptul că omul (mai) poate învăța la orice vârstă este uneori ignorat și îi face adeseori, pe organizatori, să-i uite tocmai pe cei de vârsta a treia. Antrenarea acestora într-o activitate, care poate deveni utilă și pentru societate, reprezintă un act de

cel mai autentic *umanism*. (Multe state avansate au creat centre și instituții specializate pentru o educație continuă, deschisă tuturor vârstelor).

Fără a face un istoric al educației permanente putem spune că ideea are o vechime respectabilă. I. A. Comenius anticipa, încă acum peste 300 de ani, că „viața devine ea însăși o uriașă școală deschisă tuturor, în care omul nu încetează niciodată să învețe" (6), subliniind prin aceasta posibilitatea unei instruiri neîncetate (1, 3; 4; 7; 8; 12; 13).

Cu toate acestea o definiție a educației permanente s-a încercat, mult mai târziu, abia în zilele noastre. Una dintre acestea, cu o mai largă circulație este cuprinsă în „Raportul U.N.E.S.C.O.". „Conceptul de educație permanentă se extinde la toate aspectele actului educativ, ea le înglobează pe toate, iar totalitatea constituie mai mult decât suma părților. Nu se poate identifica, în cadrul educației, o parte permanentă, distinctă de rest, care n-ar avea, acest caracter. Cu alte cuvinte, educația permanentă nu este nici un sistem, nici un domeniu educativ, ci principiul pe care se bazează organizarea globală a unui sistem și, deci elaborarea fiecăruia din părțile sale. Pe scurt, educația permanentă se aplică tuturor aspectelor și întregii vieți a individului.

Educația permanentă este văzută deci ca o concepție cuprinzătoare, un mod de funcționare a acțiunii educative, sistem de obiective și de tehnici educative, menite să asigure pregătirea oamenilor astfel ca aceștia să-și întrețină necontenit capacitatea de autoinstruire și autoeducare. Educația permanentă este deci un sistem *deschis*, orientat spre o dezvoltare metodică, de lungă durată, cuprinzând organizarea și conducerea proceselor educative ale indivizilor și ale grupurilor sociale.

Cu toate că și educației permanente i s-au dat mai multe definiții, uneori fiind identificată cu educația adulților, deosebirile de opinii sunt mai mici decât cele privitoare la alte categorii ale pedagogiei. Două sunt notele esențiale asupra cărora acordul este unanim: întinderea ei pe *toată viața* și îmbrățișarea *tuturor* aspectelor, dezvoltării integrale a individului. Abordările actuale, consideră educația permanentă ca un *principiu* organizator și deci văd în ea ceva mai mult decât un simplu proces. Este ușor de văzut că multe definiții încearcă să îmbine aspectul individual cu cel social, să considere educația permanentă ca un sistem unitar și că acesta se referă la întreaga existență.

In fond, oricâte note ar adăuga aceste definiții, ele nu fac decât să sublinieze și să întărească ideea că educația permanentă este o

necesitate pentru oricare om și o *posibilitate* pentru toate vârstele și pentru toată viața. Este de reținut faptul că ideea educației permanente câștigă tot mai mult teren și se elaborează proiecte tot mai concrete și mai îndrăznețe. Mai mult chiar, în educația permanentă mulți specialiști văd soluția fericită a unor probleme complicate care la prima vedere păreau insolubile. Astfel se speră că prin educația permanentă se rezolvă problema duratei învățământului obligatoriu, vârsta de debut al școlarizării, conținutul învățământului, educația adulților și perfecționarea personalului muncitor, care până acum nu și-au găsit o rezolvare pe deplin satisfăcătoare.

In cadrul educației permanente pot fi organizate perioade de învățământ obligatoriu care să alterneze cu perioadele activității productive și cu altele ale învățământului facultativ, liber, fără a prelungi prea mult școlarizarea obligatorie. La fel, dacă învățământul continuă toată viața, nu mai este atât de presantă vârsta începerii acestuia, el fiind complet reorganizat în dificultăți ca acum, deoarece pentru perioadele de învățare continuă pot fi organizate module complexe, corespunzătoare vârstei și nevoilor, care să poată fi asimilate în perioada stabilită. Nu atât conținutul cât restructurarea și sistematizarea se va prezenta interes pentru educația permanentă. Apoi, dacă este vorba despre perioade succesive de învățare și de muncă sau chiar de etape simultane, organizarea conținutului se face după alte criterii și poate fi mai ușor adaptată atât nevoilor practicii cât și cerințelor dezvoltării individului. In felul acesta, educația permanentă devinie un fapt, o acțune de continuă formare și perfecționare, între aceste două procese nefiind granițe rigide și de netrecut.

Educația permanentă pare ispititoare deoarece nu se încheie niciodată, deci lasă deschisă portița pentru o ascensiune ulterioară. O asemenea tentație, care de fapt ar trebui să fie numită motivație, va servi și ca punct de sprijin, pentru realizarea obiectivelor educației permanente și pentru organizarea concretă a acesteia. Atunci când masa mare a indivizilor este sensibilizată pentru ideea educației permanente — și acest lucru nu este greu azi, când cererea de educație crește mereu — este ușor să obținem și sprijinul societății pentru înfăptuirea ideii.

„Atitudinea cea mai importantă — scria J. Dewey, vorbind despre formarea unor atitudini durabile, care poate fi formată este dorința de a continua învățarea (2, p. 197).

O idee similară susținea și Ortega Y. Gasset când scria: „Cine vrea să ne învețe un adevăr să ne ducă până acolo unde putem să-l descoperim noi singuri“ (10, p. 75).

Numeroase probleme pe care le ridică înfăptuirea ideii educației permanente au fost deja înregistrate și pentru unele s-au elaborat chiar proiecte experimentale (I; 3; 4; 12), important este că s-a trecut de la simpla enunțare a ideii și de la definirea ei la găsirea unor modalități practice de realizare. Greutatea constă însă în elaborarea unui proiect global, care să îmbrățișeze întreaga viață și să reconsidere funcțiile școlii (J. Thomas).

Pașii importanți care s-au făcut în această direcție privind delimitarea educației permanente de educația adulților, continuitatea educației și obiectivele educației permanente constituie puncte de plecare în elaborarea unor noi modalități, de organizare concretă a acestei activități. Dacă nici educația adulților nu poate fi extinsă asupra ariei școlare, nici viceversa, se impune construirea unui nou sistem care să valorifice experiența pozitivă de până acum din toate sectoarele în care era implicată educația.

6.2. FUNDAMENTELE TEORETICE ALE EDUCAȚIEI PERMANENTE

Educația permanentă va trebui să devină o stare de spirit, o componentă firească a existenței noastre, o trăsătură indispensabilă progresului social. Ideea aceasta a fost îmbrățișată de tot mai mulți specialiști, pe măsură ce argumentele științifice s-au acumulat, fundamentând și teoretic un deziderat ce părea la început irealizabil. Cu toate că unele argumente apăruseră încă cu secole în urmă în favoarea caracterului permanent al unor laturi ale educației, concepția unitară, coerentă cu privire la educație, ca un tot, ca o funcție socială s-a conturat abia în ultimele decenii.

Prima dintre discipline care a furnizat argumente științifice temeinice fundamentării educației permanente a fost *psihologia* care, prin studierea personalității (teorii, curente, orientări etc.), a particularităților și evoluției sale și mai ales prin analiza procesului *instruirii* a demonstrat posibilitățile largi, aproape nelimitate ale învățării și ale modelării personalității sub influența diferiților factori interni și externi. Nu numai capacitatea de asimilare, de stocare a unui bogat material informațional, ci și procesul de prelucrare și utilizare a acestuia și mai ales maleabilitatea devenirii unor funcții ale persoanei au pus la evidență resursele variate de care dispune organismul uman.

Cunoașterea ca proces modelator nu cunoaște aproape limită în ceea ce privește achiziționarea, stocarea, prelucrarea și utilizarea diverselor categorii de informații.

Mai mult chiar, progresele realizate în această direcție au ajutat la organizarea și raționalizarea învățării, la selectarea și sistematizarea conținuturilor, la valorificarea acestora în sensul influențării dezvoltării generale a individului. *Psihologia* sugerează și numeroase modalități de punere în valoare a disponibilităților biopsihice ale unei persoane.

Alături de psihologie o altă disciplină care a contribuit într-o însemnată măsură nu numai la constituirea, ci și la progresele rapide realizate de educația permanentă a fost *sociologia*. Studiile cu privire la organizarea diverselor grupuri, colective, organizații, asociații și a nevoilor lor și mai ales a măsurilor care pot asigura dezvoltarea și perfecționara acestora au venit să întregească o perspectivă educațională continuă. Numeroasele încercări provocate de nevoile practicii, ca: educația în familie, educația adulților, educația profesională, reciclarea și perfecționarea profesională, școala bunicilor, educației itinerantă, comunicarea de la distanță etc. au oferit date ale experienței care treptat s-au structurat în câteva orientări ale educației post-școlare, extrașcolare sau perișcolare.

Pe de altă parte sociologia culturală, a profesiunilor, a educației, organizațională etc. au îmbogățit domeniul, lăsând să se întrevadă tot mai clar *necesitatea* unei formări continue a cetățeanului și pe de alta posibilitatea organizării și realizării unor importante obeictive în acest sens.

Filosofia prin numeroasele ei orientări și restructurări a deschis o largă perspectivă sintetizării și integrării bogatelor informații despre devenirea și problematica omului, subliniind rolul valorilor în formularea unui ideal de viață. Numeroși pedagogi de la Comenius, Pestalozzi, Claparéde la Mialaret, Deberre, la Suchodolscki, Dewey ș.a. sau la noi Antonescu, Bârsănescu, Norly, Todoran ș.a. au apropiat educația de preocupările filozofiei, făcând din ambele, domenii de intercomunicare și de reflecție asupra propriilor existențe. Prezența unui orizont larg, a unei perspective integratoare, a unor răspunsuri date problemelor existențiale și a unor finalități de o înaltă valoare au dat un impuls activităților formative și au creat cadrul adecvat pentru constituirea educației permanente ca un principiu organizator.

Istoria, la rândul ei, care a înregistrat orientări spirituale accentuate în decursul timpului de la Renaștere la afirmarea unui nou umanism, de la o societate de consum, la o nouă calitate a vieții, de la predominarea valorilor materiale la cea a valorilor culturale,

artistice, morale etc. ca și caracterul democratic al societății actuale au impulsionat educația permanentă, recomandând-o ca pe o soluție salvatoare pentru multe din neajunsurile comunităților umane. Posibilitatea adaptării structurii, obiectivelor, conținutului și metodologiilor la particularitățile proprii unei anumite comunități au potențat interesul multora din acestea pentru înscrierea educației permanente între prioritățile fundamentale ale acestora.

In fine, ar putea fi menționate în aceeași ordine de idei și alte științe cum ar fi biologia, antropologia, axiologia și altele care au oferit date ale cercetărilor, rezultate pozitive ale unor experiențe și sugestii pentru îmbogățirea modalităților de abordare a educației permanente.

Aceste contribuții nu pot fi socotite ca soluții definitive, nici ca limite ale unor aspecte care au făcut obiectul unor cercetări. Caracterul dinamic al procesului educațional va influența fără îndoială și dezvoltarea educației permanente, mai ales sub influența progreselor tehnice (mediatizare, informatică etc.).

Firește că și *științele educației* și-au adus contribuția consistentă, sistematizând conținutul, generalizând experiența pozitivă și completând metodologia cu tehnici și forme noi de lucru.

Educația permanentă s-a impus mai ales prin contribuția oferită diverselor domenii de activitate și printr-o prezență activă în viața spirituală a oricărei comunități.

In realitate educația permanentă a permis constituirea cadrului teoretic și a fundamentării ei științifice, încercând să răspundă unor nevoi presante prin măsuri adeseori improvizate sau împrumutate din domeniul educației formale.

Progresul pe care-l cunoaște, în prezent, mai ales sub forma multiplicării modalităților de realizare face din educația permanentă obiectul unor temeinice studii de pedagogie și mai ales a unor analize culturologice. Locul pe care-l ocupă deja în manualele de pedagogie îi asigură un rol meritat în sistemul științelor educației.

Aici relația dintre obiect și subiect sau, mai degrabă, interacțiunea lor este relativă și mereu schimbătoare datorită activității omului. Ca ființă conștientă, activă, voluntară subiectul poate interveni, în anumite limite, în desfășurarea fenomenelor, imprimându-le o direcție previzibilă și un sens pozitiv. De aceea, în procesul educației, al autoeducației și al educației permanente rolul subiectului a crescut considerabil, acesta fiind văzut adeseori ca *autor* al evoluției sale psihosociale. Subiectul este conștient de ceea ce-l înconjură, el singur poate stabili adevărul, fiind și el o parte a realității, a naturii considerată obiectiv. Prin cunoaștere, subiectivitatea acționează asupra valorilor și în funcție de interesele pro-

prii. Pe baza ei și prin ea se elaborează proiectul personal de acțiune în domeniul care interesează aici.

Practic, aspectele se sprijină reciproc și, privite din perspectiva individului, una o cere pe cealaltă. O educație bine condusă dezvoltă autoeducația, iar aceasta duce la promovarea educației permanente. La rândul ei, educația permanentă devine un cadru propice, favorabil și stimulator pentru autoeducație, ceea ce relevă conștiința de sine și responsabilitatea personală. Înțelegând corect că fiecare din aceste aspecte încadrează un proces subiectiv dar și obiectiv, concret și reflex, dinamic și ameliorativ, individul se mobilizează mai ușor, acceptă conștient efortul și deci se orientează mai sigur în organizarea și aplicarea unui program propriu de autoformare. Chiar o reflectare sumară asupra acestor aspecte și mai ales asupra relațiilor dinamice dintre ele, îi arată că influențele mediului extern acționează asupra sa prin intermediul unor motive interne, că străduindu-se să-și ridice nivelul educativ implicit răspunde adecvat și cerințelor societății, că de *conștientizarea idealului de viață* depinde succesul întregii operații de edificare a propriei individualități distincte și apte de creație.

Pornind de la procesul inițial de instruire și autoinstruire, autoeducația și educația permanentă se „învață", ca și cultura, ele se cuceresc printr-un efort individual susținut și atestat uneori de condițiile sociale, de climatul socio-cultural promovat de înșeși țelurile societății. Individul își percepe astfel rolul și statutul mai ușor, ca fiind unul de militant, de factor *activ*, implicat profund în receptarea complexă a activităților, în promovarea progresului uman și a demnității personale. Democratizarea vieții sociale a adus după sine nu numai creșterea drepturilor individului, ci și a îndatoririlor sale și, în special, a aceleia de a participa intens la viața socială, în toate compartimentele și în toate etapele ei (organizare, planificare, decizie, desfășurare și evaluare). Educația permanentă nu mai apare, în acest caz, ca o abstracție, ca o obligație plasată într-un viitor, mai mult sau mai puțin previzibil, ci ca o acțiune individuală, imediată și logică. *Datoria* individului de a da societății, cel puțin în măsura în care primește din partea acesteia, apare ca o consecință firească a rolului său activ într-un statut social pozitiv. Rămâne ca el să-și prefigureze viitorul și să treacă la acțiune. Pregătirea pentru autoeducație este ea însăși un program de restructurare a sistemului propriu de valori.

Realitatea educațională fiind una, individul se privește din toate punctele de vedere pentru a se modela potrivit exigențelor validării sale sociale. El se va întreba asupra unor posibile condiții, cum ar fi, în primul rând, dacă a ajuns la nivelul de dezvoltare

a conștiinței care să-i permită să treacă efectiv la un program de autoeducație, dacă mobilurile unei astfel de acțiuni (sentimente, năzuințe, aspirații) sunt destul de puternice, dacă dispune de instrumentele necesare, dacă este suficient de matur pentru a duce o luptă cu „sine însuși", dacă și-a conturat suficient de clar scopul sau scopurile urmărite și dacă planul activității viitoare apare suficient de limpede, concret și realizabil? Întrebările și răspunsurile lor, individualizarea lor, constituie programul pregătirii fiecăruia pentru a trece efectiv la autoeducație în perspectiva educației permanente.

Urmărindu-se dezvoltarea integrală a personalității, chiar dacă nu se obține un succes deplin, prin autoeducație și educație permanentă se realizează totuși un mare pas înainte care generează, la rându-i, alte efecte pozitive, în diferite sectoare de activitate.

6.3. OBIECTIVE ALE EDUCAȚIEI PERMANENTE

Una dintre problemele importante legate de realizarea unui asemenea proiect de educație permanentă o constituie stabilirea obiectivelor, stabilirea specificului acestora și alegerea modalităților de a *integra* și include toate achizițiile omului de-a lungul vieții sale active. Desigur, acest lucru nu este ușor, cu atât mai puțin cu cât nu poate fi vorba de un singur proiect ci de mai multe, adaptate condițiilor specifice zonelor, popoarelor, etapelor etc. Dar chiar dacă s-ar admite ideea — cum pare a fi — că s-ar putea elabora o sinteză, un proiect general, valabil pentru toate popoarele lumii, dificultatea nu este mai mică, deoarece ca orice sinteză, aceasta elimină particularul și individualul. A găsi obiective generale, valbile pentru toți oamenii este foarte pretențios, iar a stabili un registru de obiective concrete, adecvate fiecărei situații este imposibil.

Cu toate acestea, din studiile întreprinse până acum se profilează câteva direcții, în care contribuția educației permanente va trebui să fie mai consistentă. Pornind de la ideea că educația permanentă nu are nici început, nici sfârșit, că ea presupune un schimb permanent (D. Hameline) [5, p. 111—112] se pot preconiza câteva obiective generale care să acopere toate aspectele dezvoltării și un larg repertoriu de trebuințe sociale:

— stimularea receptivității, a dorinței de a învăța continuu și a creativității, printr-un învățământ formativ, astfel încât autoformarea și autoperfecționarea să devină treptat o preocupare constantă a fiecăruia;

— a traduce normele și valorile sociale în atitudini, în comportamente obișnuite pentru întreaga populație școlară;

— a-i face pe tineri capabili și interesați să asimileze ceea ce cultura, știința, arta și tehnica vor aduce nou în perioada maturității și a activității lor profesionale;

— adoptarea unei atitudini deschise inovațiilor, schimbărilor și perfecționării continue;

— însușirea unor metode și a unor modalități flexibile cu privire la organizarea, conducerea și evaluarea procesului de muncă și a conduitei, adică a unor componente pe baza cărora adaptarea și integrarea să se realizeze ușor și cu succes, indiferent de domeniul de activitate despre care este vorba;

— schimbarea calificării, dacă realitatea o impune și perfecționarea aptitudinilor până la nivelul măiestriei sau, cel puțin, până la nivelul competenței cerute de activitatea profesională specifică desfășurată la un moment dat;

— experimentarea și verificarea unor tehnologii educative care să poată fi ușor adaptate condițiilor diferite ale tinerilor pentru a-i ajuta să dobândească deprinderile necesare muncii;

— dezvoltarea unei atitudini pozitive, libere, critice și constructive, față de instruire și educație, a unei exprimări precise și complexe, prin asimilarea limbajelor științei, artei, tehnicii, al muncii etc. contribuind la progresul cunoașterii umane;

— educarea „disponibilității pentru educația permanentă", astfel ca autoeducația, autoorientarea și autoformarea să apară și să se manifeste activ în atitudini și aptitudini pozitive;

— stimularea optimismului oamenilor, a capacităților lor de a lupta contra deficiențelor și lipsurilor și combaterea scepticismului și a pasivității;

— dezvoltarea responsabilității personale și a solidarității pentru a preveni orice neajuns individual sau social, ajutându-l pe fiecare cetățean să înțeleagă că ameliorarea situației sociale începe cu autoexigența și că exigența obiectivă nu este decât o formă de respect față de ceilalți, o formă a democrației autentice;

— stimularea unor preocupări susținute și promovarea unor atitudini nobile deschise, active, care să ducă la înțelegerea politicii școlare, la sprijinirea acțiunilor sociale și la instaurarea unei mentalități noi, adecvate progresului, culturii și umanismului;

— înțelegerea relației om-natură, a nevoii de a proteja natura, de a lupta împotriva oricărui fel de poluare a ei și de a o conserva pentru a putea beneficia de avantajele ei și generațiile viitoare, constituie, de asemenea, un obiectiv al educației perma-

nente, educația ecologică urmând să devină neîntârziat o preocupare de masă;

— educația științifică, prin știință și pentru valorile științei, ca una din coordonatele de bază ale progresului și ca o condiție a lichidării ignoranței și subdezvoltării, trebuie să fie în atenția organelor de decizie;

— în fine, cultivarea unor relații de prietenie, de colaborare și de respect reciproc cu alte popoare, ca și lupta pentru pace, ca o garanție a liberei dezvoltări și a prosperității se înscriu, la fel, printre obiectivele educației permanente.

Cele mai multe obiective sunt sau o continuare a unora urmărite încă din școală sau o completare a acestora cu altele care n-au putut fi cuprinse sau realizate până la terminarea studiilor. Unele din ele vizează, după cum se poate vedea, o îmbunătățire și înfrumusețare a climatului social. Caracterul lor mai general nu contravine ci dimpotrivă, permite o adaptare și concretizare cerute de situații specifice.

Pentru o clasificare a acestor obiective și o operaționalizare a lor, trebuie să se observe că ele pot fi ușor adaptate condițiilor concrete de pe teren și aspirațiilor individuale și colective ale fiecărei categorii de beneficiari. De asemenea, ele încearcă să cuprindă întreaga gamă a aspectelor autoformării începând cu cele mai simple (dorința de a învăța) și până la cele mai complexe (capacitatea de a crea). Categoriile de subiecți vor putea opta pentru acțiuni care vizează, în primul rând, educația profesională sau cea moral-civică sau estetică, ecologică etc. după capacități, interese, preferințe. Obiectivele permit departajarea unor acțiuni speciale, pe vârste, pe profesiuni, pe categorii de interese (estetice, sportive, recreative etc.).

Posibilitatea orientării, autoinstruirii și autoeducației spre împlinirea unor goluri care privează pe individ de calificativul „polivalent" și spre dezvoltarea a ceea ce i-ar putea da sentimentul „plenitudinii" reprezintă una dintre forțele de atracție, de mobilizare a adultului în acțiunea asupra lui însuși. Din acest unghi de vedere autoeducația apare ca o biruință asupra omului, ca o treaptă spre noi forme de creație, iar educația permanentă ca o generalizare a aspirației celei mai specific umane — *satisfacerea nevoii de cunoaștere și de creație.*

Obiectivele o dată stabilite și realizate ar urma să înlesnească o integrare a tuturor factorilor educativi și a componentelor unui sistem de învățământ într-o unitate indisolubilă, dinamică și funcțională, să potențeze capacitățile subiective de autoeducație, de autoformare, autodidaxie și autoorientare, să accentueze caracterul

democratic al instrucției și educației și să-l facă pe fiecare să trăiască sentimentul unei înnoiri permanente, al unei trăiri în contemporaneitate. Fără pregătirea membrilor societății în acest spirit nu este posibilă extinderea educației permanente și transformarea ei într-o pârghie a creșterii gradului de cultură materială și spirituală a societății.

„Dacă cineva nu e pregătit pentru efortul continuu de a învăța mereu, scrie R. Maheu, de a-și însuși mereu noi cunoștințe generale, de viață, societatea îl va elimina din cursa către progresul social, economic, tehnic și intelectual. În educația modernă un rol deosebit îl joacă mijloacele de informație — presa, radioul, televiziunea, cinematograful — care au devenit în lumea de astăzi mijloace de educație permanentă" (6, p. 104—105).

Cât de larg poate fi concepută educația se poate vedea din „Raportul U.N.E.S.C.O" (3a, p. 125), unde se precizează că: „educația prin cunoașterea ce o oferă asupra mediului în care se exercită, poate ajuta societatea să devină conștientă de propriile sale probleme și, cu condiția de a axa eforturile sale pe formarea unor oameni competenți, conștient angajați pe calea emancipării lor colective și individuale, ea poate astfel contribui într-o măsură însemnată la transformarea și umanizarea societăților".

Sfera educației permanente a fost extinsă asupra tuturor aspectelor dezvoltării personalității răspunzând în acest fel unui deziderat mai vechi și anume educației integrale, globale. Prin realizarea unui asemenea deziderat se viza de fapt atingerea a două obiective: pe de o parte, dezvoltarea *individului* și pe de alta a *societății*, ambele concretizându-se și întâlnindu-se în ameliorarea vieții, în creșterea calității ei.

Un asemenea obiectiv apare, de la început, nu numai ca foarte cuprinzător — fără să fie iluzoriu — ci ca pe deplin corespunzător aspirațiilor de cunoaștere și de afirmare ale individului. Faptul că el răspunde adecvat și nevoilor multor compartimente ale vieții sociale și mai ales că apare și pe deplin realizabil îi dă un plus de atracție, inspirând numeroase forme sistematice de organizare și înfăptuire.

„Cetatea educativă" pare să fie nu numai o formă organizată de realizare a educației permanente, ci și un sistem de viață socială capabil să provoace schimbări, să le suporte consecințele, să le adapteze nevoilor prezentului și să asigure un caracter ascendent continuu progresului social. Este cea mai mare întreprindere — acțiune care a fost inițiată vreodată în domeniul educației.

Dimensiunile ei care tind să devină nu numai internaționale, ci și mondiale și chiar cosmice mobilizează serii întregi de specialiști

în vederea elaborării unui proiect sau model care să fie compatibil cu situațiile atât de diferite de pe glob. Construirea unui asemenea program, care să permită comunicarea, cunoașterea, colaborarea, interdependența, consensul și validarea sa rămâne cu toate acestea încă un obiectiv prioritar pentru reprezentanții științelor sociale, mai ales.

Cele mai recente cuceriri din toate domenile vieții socioculturale, politicoeconomice și tehnicoștiințifice ar urma să fie sintetizate în acest sens, oferind un tablou realist, capabil să susțină un program veridic al educației permanente. Numeroase încercări, în diferite state, vin să dea viață unor astfel de așteptări și deziderate.

Perspectivele pe care le deschide educația permanentă, deși numai parțial dezvăluite, au monopolizat interesul multor culturologi și sociologi și au generat numeroase inițiative originale. Se caută cu înfrigurare modalități cât mai practice, prin care energiile colective să fie puse în valoare.

Stabilirea unor obiective operaționale se împletește cu selectarea unui conținut care să corespundă unor exigențe atât de variate și de severe. Integrând toate formele de activitate cultural-educative și social-politice, educația permanentă reprezintă, atunci când se va generaliza, o adevărată „revoluție", în acest domeniu.

6.4. FORME ȘI CONȚINUT ÎN EDUCAȚIA PERMANENTĂ

Epoca informatizării și-a pus pecetea pe toate activitățile sociale, inclusiv pe învățământ, solicitând o cadență căreia cu greu i se poate face față în condiții obișnuite. Exploziei informaționale îi corespunde o explozie a nevoii de cunoaștere.

Dezvoltarea socioeconomică a țării, privită dintr-o perspectivă democratică, este întru totul concordantă cu un sistem de educație permanentă așezat pe structurile societății noastre și racordat la ritmul trepidant de dezvoltare a tehnologiilor de toate categoriile.

Realizarea unui sistem de educație permanentă pretinde elaborarea unor variate mijloace și forme de activitate, instituite și neinstituite, sistematice sau ocazionale, colective sau individuale.

Fără a se reduce doar la asimilarea de informații, acțiunile de educație permanentă vizează dezvoltarea și perfecționarea unor aptitudini, a unor deprinderi și obișnuințe, a unor condiții și convingeri noi, în acord cu recentele descoperiri ale științei.

Asigurarea concordanței mijloacelor și a formelor cu conținutul acțiunilor de educație permanentă constituie o dificultate deoarece sincronizarea acestora pretinde respectarea unor numeroase cerințe și conlucrarea mai multor specialiști.

Având adrese deosebite și directe, manifestările cultural educative subordonate educației permanente și vizând unul sau mai multe aspecte ale formării și dezvoltării *integrale* a individului își pot permite să depășească nivelul de „popularizare" și să ofere un conținut dens și selectat publicului respectiv.

Din cauza variabilității lui este greu de stabilit conținutul general al educației permanente, chiar dacă avem preconizate un set de obiective cuprinzătoare. Mai repede s-au precizat formele, încercate și experimentate pe diverse meridiane. Multitudinea și varietatea lor nu este totuși o dovadă certă a progresului în această direcție.

În educația permanentă nu s-a ignorat ceea ce trecutul a validat în acest domeniu (cursuri serale, fără frecvență, universități populare, cluburi, cenacluri, centre de formare și perfecționare etc.), ba chiar a încercat să completeze lista acestora cu altele noi, corespunzătoare condițiilor și aspirațiilor ambițioase ale colectivităților. Așa se explică faptul că au apărut o mulțime de forme care vor să fie cât mai adecvate nevoilor și posibilităților fiecăruia. Unele s-au apropiat de locul de muncă al omului, altele de căminul familial și, în fine, unele sunt cu caracter individual. Această facilitate pe care o creează civilizația contemporană educației permanente inspiră încredere organizatorilor și-i stimulează în instituționalizarea de noi forme. Răspândirea acestora, gradele diferite de accesibilitate, conținutul variat, posibilitatea adaptării la cerințele foarte diverse fac din ele *auxiliare de mare preț* pentru fiecare.

Între formele numeroase și variate cele integrate relației *învățământ-cultură-știință* sunt și cele mai bine orientate spre a asigura o creștere a nivelului cultural al maselor.

Pornind de la obiectivele educației permanente un sistem al acesteia pretinde un număr sporit de instituții, organizații și asociații care să-și înscrie în programul lor de lucru măcar câteva din aceste obiecte, dacă nu toate. Chiar dacă ne-am limita numai la latura *organizatorică* a unui asemenea sistem, care ar cuprinde și educația școlară, ar merita să fie menționate câteva din formațiile culturale și politice, științifice și culturale care ar putea contribui la extinderea și generalizarea acestora. Între acestea: casele de cultură, casele corpului didactic, institutele de cercetări, universitățile libere, bibliotecile, societățile culturale și științifice, cluburile, organizațiile sau grupările cu caracter cultural-științific.

sindicatele libere, partidele politice, fundațiile, mass media, întreprinderile economice ș.a., toate, constituie bastioane ale unui front comun de luptă pentru ridicarea nivelului de creație, de cultură și civilizație al întregului popor.

Este firesc că unele din acestea — datorită profilului lor — vor aborda numai câteva dintre obiectivele amintite, cele impuse de specificul organizației, dar toate împreună vor realiza o operă de cea mai cuprinzătoare arie.

Sindicatele, de exemplu, vor urmări în primul rând o pregătire profesională, care să justifice lupta lor pentru menținerea și afirmarea drepturilor profesionale. *Partidele* vor urmări cu precădere să asigure o educație politică și cetățenească membrilor lor în acord cu principiile unei democrații active și avansate, și cu programul propriu al fiecărui partid.

Altul este, fără îndoială, rolul *institutelor* de cercetări care, periodic, pot comunica rezultatele muncii lor unui public din ce în ce mai larg pentru a-l ajuta să înțeleagă rolul științei în dezvoltarea societății și să beneficieze de descoperirile acestora.

Să nu uităm că stimularea *inițiativei particulare* va duce, în mod necesar și la lărgirea unor forme noi de lucru care să asigure nu numai creșterea competenței profesionale, ci și a unei conduite civilizate și înaintate în relațiile cu publicul.

Membrii unei grupări, asociații sau instituții devin agenți activi — și ar fi bine să devină — în promovarea ideilor care i-au unit în instituția respectivă. Astfel *„noutățile"*, care alcătuiesc conținutul unei apreciabile părți a educației permanente fiind și ele foarte divers și nuanțat receptate, vor contribui sensibil la completarea unei educații integrale. *Concertele educative, filmele comentate, conferințele cu demonstrații, dezbaterile, seminariile sau mesele rotunde nu sunt* decât câteva din formele la care vor recurge oricare din organizațiile amintite.

Ar fi greșit înțeleasă democrația dacă numărul mare al instituțiilor cultural-educative ar pleda pentru o generalizare sau uniformizare a obiectivelor conținutului și metodelor educației permanente.

Dimpotrivă, specificul organizației, autonomia, inițiativa locală, originalitatea conținutului și particularitățile metodologice folosite trebuie să cultive interesul publicului pentru carte, pentru instruire, pentru cultură, pe măsura creșterii acesteia.

Conținutul oricărei activități a formațiilor amintite poate îmbrăca o formă generală, profesională sau specială (pe ramuri de activități, pe interese etc.). Din punct de vedere *organizatoric* activitățile respective pot fi individuale sau colective, publice sau par-

ticulare, periodice sau continue, concepute pe orizontală sau pe verticală. Rămâne ca aceste organisme să fie încadrate și dotate corespunzător pentru a-și putea atinge obiectivele urmărite.

Apropierea *formelor* de instruire și educare de locul de muncă al oamenilor (expuneri, dezbateri, expoziții, spectacole de teatru, muzică etc.) și orientarea *conținutului* acestora spre obiectivele fundamentale ale politicii culturale, creșterea calității vieții și a eficienței economice, dezvoltarea cunoașterii științifice și tehnice, formarea unei imagini globale despre lume au sugerat mijloace și forme pregătitoare pentru educația permanentă.

Formele și mijloacele alese sau îngemănate presupun folosirea unei *metodologii științifice* cuprinzătoare, elastică și eficientă pe lângă o pregătire foarte temeinică de specialitate. Colectivele științifice, de exemplu, care răspund la întrebările ce vin din public arată standardul de serioasă pregătire ce se pretinde specialiștilor, activiștilor și animatorilor culturali ai educației permanente.

Rămâne însă un deziderat *integrarea* tuturor acestor conținuturi, forme și metodologii într-un *sistem unitar* al activităților cultural-educative sau de educație permanentă.

Fără îndoială că pe primul loc, în această privință, în statele civilizate, se înscriu tipăriturile (cărțile, revistele, presa ș.a.) care cunosc astăzi o proliferare nemaiîntâlnită în trecut.

Milioanele și sutele de milioane de cărți, ziare și reviste ce apar zilnic îl obligă pe cititor la o *selecție* foarte severă. Mai mult, aceasta îl obligă și la formularea unui stil de lectură (rapid, selectiv, temeinic etc.) (9), la dobândirea unor deprinderi și obișnuințe specifice muncii intelectuale, muncii cu cartea, lecturii etc.

Ca frecvență și *audiență* la public, după acestea vin *radio-ul și televiziunea*, care au împânzit lumea și care fac loc în programele lor, din ce în ce mai mult și unor emisiuni speciale cultural-educative, tot mai variate și mai frecvente, adresate unor anumite categorii de interesați. Sunt mai substanțiale emisiunile de teleșcoală, de limbi străine, de completare a informației științifice, de răspândire a cunoștințelor sanitare, de educație estetică, religioasă etc., ca să nu mai vorbim de emisiunile radio și care au o adresă exactă. Numărul abonaților în creștere, perfecționarea conținutului emisiunilor, diversificarea lor, ca și calitatea tehnică a emisiunilor fac din radio și televiziune două din cele mai populare instrumente de educație și destindere. Se cuvine de adăugat aici și *cinematograful* care captivează tot mai mulți spectatori și care a devenit o adevărată industrie cu foarte largi disponibilități pentru a captiva interesul și atenția publicului larg.

Mai recent se înregistrează o adevărată mișcare pedagogică pentru utilizarea ordinatoarelor, a procesoarelor, a mașinilor de învățat și de evaluat în procesul instruirii, pornindu-se de la avantajele pe care acestea le oferă. Recurgerea la aceste rezultate ale dezvoltării electronicii rezervă încă surprize viitorului. Nu numai familiarizarea cu „tehnica", ci și exploatarea avantajelor ei în procesul pregătirii cadrelor este luată în considerare tot mai mult.

În multe țări există tendința de a apela la aceste tehnici moderne în scopul completării instrucției sau al perfecționării profesionale, recalificării etc.

Sprijinirea lor de către stat și marea experiență acumulată de unele țări permit acestor forme obținerea unor performanțe tot mai înalte și a unei calități apropiate de cea a unităților de învățământ tradițional. Paleta acestor activități acoperă un câmp de interese foarte larg, ceea ce explică numărul mare al beneficiarilor acestora.

Varietatea formelor și a metodelor educației permanente ca și conținutul acestora au devenit în ultimul timp și obiectivul unor cercetări științifice.

Cele mai diverse domenii (pictură, poezie, turism, sport, șah, tehnică, apicultură, comerț, agricultură) își găsesc reflectare în programele de radio, televiziune, presă, în spectacole, în cursuri și cluburi, venind în întâmpinarea așteptărilor publicului. Unele dintre acestea deschid porți noi, sensibilizează și provoacă interes și curiozitate, atrag adepți pentru domenii noi, altele completează, adâncesc sau ridică gradul de specializare al altora. În cele mai multe dintre ele se îmbină elemente foarte variate, formând împreună un fel de orizont politehnic, convenabil și necesar oricărui profesionist și util tuturor cetățenilor, indiferent de vârstă, sex sau profesiune.

Universitățile libere apărute în multe centre urbane, cu filiale și subfiliale în alte centre, demonstrează faptul că ele încearcă să răspundă unei palete cât mai largi de interese și unor categorii foarte diferite de participanți (tineri, adulți, vârstnici etc.). Multiplicarea cursurilor (de istorie, de literatură, de civilizație contemporană, de medicină, de artă, de filatelie, de limbi străine etc.), aproape an de an este o dovadă a interesului participanților pentru cât mai multe domenii ale științei, artei și tehnicii. Numărul cursurilor unor universități libere, a unor cluburi, fundații etc. a crescut astfel rapid într-un timp relativ scurt. Ele pot fi considerate cu adevărat un subsistem al educației permanente.

Casele de cultură, ale științei și tehnicii, cluburile, consiliile, taberele de creație (pentru tineret și pentru adulți), bibliotecile de

toate categoriile pot fi, de asemenea, considerate forme stabile și subsisteme.

Experiența dobândită de alte țări în acest domeniu (Suedia, Olanda, Germania, Cehoslovacia) se cere studiată și preluată cu grijă pentru a nu deveni un corp străin în sistemul instituțiilor noastre cultural-educative. Ceea ce s-a dovedit util și pozitiv în munca cu adulții și cu cei de vârsta a treia poate fi perfecționat și consolidat astfel încât aceste începuturi să poată fi integrate sistemului ca niște achiziții trainice.

O atenție deosebită trebuie acordată acestor „încercări și experimentări" și pentru că ele se introduc *din mers*, funcționând uneori paralel cu alte forme vechi, alteori în locul lor, încercând să le înlocuiască. Prudența în schimbările proiectate trebuie să fie determinată și de aria întinsă în care acționăm, fiecare din măsurile propuse sau introduse având caracterul unei adevărate „reforme".

De obicei, în asemenea situații, preocuparea principală se îndreaptă spre *instituționalizarea* unei măsuri și spre integrarea ei în ansamblul celor existente, uitându-se adeseori că scopul și conținutul ei este cel puțin tot atât de important, dacă nu chiar mai mult.

În fine, nu poate fi trecut cu vederea faptul că nici strategiile și metodele de lucru de care avem nevoie nu sunt puse la punct, urmând și ele același drum al experimentării și verificării. Or, în domeniul tehnologiilor necesare avem de învins obstacole la fel de numeroase și rezistente ca și în domeniul conținutului (inerția, rezistența la nou, prejudecăți, empirism). Iată cu câte greutăți se confruntă inițiativa extinderii repetate, dar nu prea lente, a educației permanente.

Rezultă din cele de mai sus că generalizarea educației permanente ridică încă numeroase probleme, care își așteaptă rezolvarea. Până atunci, firește, nu înseamnă a se aștepta cu resemnare, ci dimpotrivă a se căuta elementele pregătitoare care să poată fi ușor integrate la timpul respectiv, în ceea ce va constitui „sistemul educației permanente".

6.5. PREGĂTIREA EDUCATORILOR ÎN PERSPECTIVA GENERALIZĂRII EDUCAȚIEI PERMANENTE

O examinare sumară a situației actuale arată că pe de o parte educația permanentă nu funcționează la toți parametrii, iar pe de alta că pregătirea personalului didactic nu este pe măsura exi-

gențelor școlii noastre. Pentru ca educația permanentă să se poată generaliza sunt necesare două condiții de bază: *pregătirea* unui personal de specialitate, capabil să *organizeze, să conducă și să evalueze* rezultatele acțiunilor întreprinse și *crearea* condițiilor materiale, tehnice, sociale cerute de o extindere continuă a educației permanente.

Personalul didactic care lucrează în școli și care constituie un factor de bază în crearea *premiselor* educației permanente nu este suficient de pregătit pentru o asemenea sarcină, accentul punându-se în prezent, în pregătirea acestuia pe activitatea de predare-învățare în clasă, cu elevii grupați pe vârste, tipuri de școli etc. Alături de aceștia încep să se pregătească și alți specialiști, activiști culturali, manageri, experți, animatori, bibliotecari etc. care vor desfășura o activitate mult mai variată și mai susținută sub raportul organizării, sub cel al finalizării acțiunilor întreprinse. Pentru ambele categorii de specialiști este important să stimuleze și să cultive nevoia, nu numai dorința, de a învăța continuu, de a se autoperfecționa pregătirea până la limitele superioare. De ceea ce reușesc să facă profesorii în școală depinde în mare parte rezultatul acțiunilor ulterioare. Nevoia de informație, tehnica de studiu, disponibilitatea pentru a recepta noul, curajul de a întreprinde acțiuni individuale de autoperfecționare etc. sunt trăsături cu care absolventul unei școli trebuie să se simtă înzestrat. Aceasta înseamnă că și pentru profesori programul de pregătire se cere revizuit, îmbogățit și adaptat cerințelor moderne ale principalelor domenii de activitate: economie, industrie, cultură, artă etc., luându-se în considerare și particularitățile specifice sectoarelor respective.

Aceasta nu anulează specificul activităților celorlalți specialiști, care vor lucra mai ales cu adulții, în cadrul unor instituții specializate și după un program elaborat împreună cu cursanții instituției, întreprinderii sau organizațiilor cărora aparțin. Aceasta înseamnă că în aceste cazuri accentul se va pune mai ales pe strategii de învățare, pe depășirea fazelor sau etapelor de școlaritate, pe valorificarea mai eficientă a activităților sociale și cultural-artistice (conferințe, dezbateri, simpozioane, concerte, expoziții, cursuri speciale, întâlniri cu specialiștii de înaltă clasă, vizionare în comun a unor filme comentate etc.). Rezultă clar că este vorba de o schimbare *esențială* în modul de pregătire a viitorilor agenți culturali, lărgindu-le contactul cu discipline conexe cum sunt antropologia, sociologia, axiologia, deontologia etc. pentru a le oferi o imagine cât mai cuprinzătoare cu privire la perspectivele generali-

zării educației permanente. În întâmpinarea unor asemenea cerințe vin deja unele facultăți specializate ale învățământului superior. Când este vorba de viitorii specialiști, ne gândim nu numai la profesori, ci la toți „educatorii", la cei care vor acționa în domeniul educației.

Este clar pentru oricine că numai o pregătire *teoretică* nu este suficientă, chiar dacă ea se îmbogățește și diversifică. Formarea și dezvoltarea unor capacități, deprinderi și abilități de a lucra cu grupe de vârste diferite, de profesiuni, interese, nivele culturale diferite etc. și de a *conduce* acțiuni instructive variate constituie un obiectiv de bază al oricărei instituții care formează educatori. Așa cum pregătirea pedagogică a viitorilor profesori pune un accent deosebit pe practica în școli, pe asistența la tot felul de acțiuni educative (ore de clasă, dirigenții, excursii, cercuri și alte activități extrașcolare) tot așa pregătirea viitorilor formatori va trebui să facă posibilă asistența lor la toate genurile de acțiuni specifice educației permanente. Folosirea modalităților diferite de comunicare, stimularea motivației cursanților, construirea unor acțiuni atrăgătoare și interesante, *implicarea cursanților* în desfășurarea lor, exploatarea succeselor obținute etc. sunt cerințe obișnuite ale unei asemenea pregătiri. Cursanții deveniți conștienți de posibilitățile și aptitudinile lor vor deveni ei înșiși inițiatorii unor acțiuni interesante și se vor pune la dispoziția managerului sau al educatorului care va conduce o manifestare de acest gen.

Pregătirea omului pentru educația permanentă și cu atât mai mult a educatorilor înseamnă, în primul rând pregătirea lor pentru *mobilitate*, pentru *schimbare* și pentru *calitate*. Introducerea treptată și controlată a unor forme pregătitoare de educație permanentă (cursuri în uzine, stagii de practică, universități deschise, cluburi etc.) va ușura trecerea spre un nou sistem de educație și va convinge publicul de utilitatea, eficiența și economicitatea acestora.

Dar nu atât formele, înmulțirea și perfecționarea lor, cât mai ales schimbarea opiniei, modificarea atitudinii, înțelegerea concretă a sensului și direcției educației permanente sunt cele care interesează deopotrivă și organele de decizie cât și pe beneficiari și care ar putea fi realizate prin școală.

Începutul făcut în această direcție atât la noi cât și în alte țări se cere consolidat și dezvoltat în așa măsură încât reformele învățământului să consolideze și să perfecționeze neîncetat sistemul educației permanente. Se oferă astfel premize favorabile extinderii acestor acțiuni care vor fi desigur fructificate și perfecționate neîncetat și neîntârziat.

Găsirea unor formule care să răspundă nu numai unor interese foarte diferite (pe vârste, sexe, preocupări, medii sociale etc.) ci și a unor modalități comode de receptare acasă, la locul de muncă, în locuri de divertisment etc. ar corespunde unei inițiative, care are nevoie să se impună și să convingă.

Bibliografie

1. Dave R. H., (sub red.), *Fundamentele educației permanente*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Dewey J., *Trei scrieri despre educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Dimitriu E., *Educația permanentă — educație a întregului popor*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1978.

3a. Faure E., *A învăța să fii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

4. Hainaut L. D., (coord.), *Programe de învățământ și educația permanentă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. Hameline D., *Profesori și elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
6. Herivam M., *Meridiane pedagogice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
7. Jinga I., *Educația permanentă*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.
8. Lengrand P., *Introducere în educația permanentă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
9. Maliță M., *Idei în mers*, București, Editura Albatros, 1975.
10. Pânzaru P., *Viața sub privirile filozofiei și ale științei contemporane*, București, Editura Albatros, 1985.
11. Planchard E., *Introducere în pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
12. Schwartz B., *Educația mâine*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
13. Țopa L., *Sociologia educației permanente*, București, Editura Științifică, 1973.

Capitolul 7

AUTOEDUCAȚIA — CALITATE A OMULUI MODERN

„Lucrurile nu sunt chiar atât de greu de făcut, însă ceea ce este greu — cu adevărat, e să ne punem în starea de a le face".

C. Brâncuși

În decursul timpului problema autoeducației s-a bucurat de foarte puțină atenție și mai ales de foarte puțină cercetare experimentală. Astăzi se naște întrebarea: cum se explică acest fenomen? În parte, desigur, prin faptul că s-a crezut că preocupările pentru educație dau un răspuns și autoeducației. În al doilea rând, avantajele autoeducației nu au fost puse încă suficient în evidență. În al treilea rând, teoria acțiunii conștiente, a mecanismelor prin care individul poate influența activ mediul etc. nu ajunsese încă la nivelul de azi. În sfârșit, școala nu dispunea nici de specialiști, nici de mijloace sau discipline de învățământ, care să solicite și să permită realizarea unei autoeducații, ca să nu mai vorbim de dificultățile unei cercetări experimentale în acest domeniu.

Desigur că aceste observații nu vor să conteste existența unor precursori ai autoeducației atât în timpuri mai vechi, cât și în timpuri mai noi și în special cazurile de autodidaxie.

Dificultatea teoretizării autoeducației persistă, în parte și azi și prin ea se explică de ce nu avem încă elaborată o problematică și o metodologie adecvată pentru autoeducație, așa cum avem pentru educație. Poate că ar fi o explicație a acestei situații. Abundența informației, dezvoltarea mijloacelor de comunicație, revoluția tehnico științifică, cererea de educație au accentuat și au pus în evidență nu numai avantajele autoeducației, ci și necesitatea și posibilitatea realizării ei în condițiile școlii contemporane. Desigur, a mai contribuit la aceasta și ideea educației permanente, care practic nu poate fi realizată satisfăcător fără autoeducație, fără

antrenarea individului în acest proces și fără a-i stimula și cultiva dorința de autoinstruire și autoformare.

S-ar putea spune că, deși astăzi autoeducația a devenit o preocupare mai statornică pentru specialiști (1; 2; 4; 10; 14), ea nu face însă obiectul unor cercetări sistematice și riguroase, ci mai mult a unor eseuri. Suntem încă la început în această privință, la definirea acțiunii, la delimitarea problematicii, la schițarea ariei de cercetare etc. Cele mai puțin elaborate sunt problemele de conținut și cele de metodologie.

Autoeducația este unul din domeniile în care se ilustrează cel mai bine adevărul că inerția sau incertitudinea cu care practica asimilează o descoperire, a „noutate" este păgubitoare și se militează cu energie și se argumentează convingător ideea că a venit timpul să se facă un pas înainte și să se lărgească apreciabil sfera aplicațiilor pedagogice în autoeducație și în educația permanentă. Fără progrese notabile în aceste două sectoare ale educației sunt puține speranțe să asistăm la succese marcante în dezvoltarea socială și progresul uman.

7.1. AUTOEDUCAȚIA — DIMENSIUNE A EDUCAȚIEI INTEGRALE

Fiind definită ca o activitate conștientă, sistematică și orientată spre atingerea unui scop pe care și-l stabilește *fiecare* și care pretinde un efort personal, autoeducația are ca note caracteristice: *scopul propriu, caracterul conștient* și *organizat* al acțiunii, *autoangajarea* și *efortul orientat spre perfecționarea propriei personalități*. S-ar mai putea adăuga și caracterul constant, nota de program a acțiunii, pentru a putea vorbi despre o autoeducație autentică.

Autoeducația vine să fructifice datele autoinstruirii și să sporească valențele educative ale informațiilor primite din diferite surse. Autoinstruirea, în strânsă legătură cu autoeducația, este un corelat al acesteia, o bază și o modalitate de familiarizare cu valorile cultural-artistice, o metodă de integrare în fluxul informațional curent.

Aceasta presupune creșterea funcției formative a informației, transformarea bunurilor culturale în achiziții valorice ale personalității.

Întocmai ca și în cazul autoinstruirii și aici fără conștiința scopului comun este greu de admis că datele informației vor con-

tribut la „cultivarea personalității". Simpla acumulare de date nu este educativă. Nici preocuparea individului de a-și dezvolta anumite calități nu este rodnică, decât dacă este subordonată unui scop măreț, conștient și mobilizator. Efortul este mai ușor susținut și mai sigur dacă acțiunea de *autoeducare* se înscrie pe linia unei opere de perfecționare continuă și sistematică, pe care o duce omul cu sine însuși și din motive moral-sociale.

Autoeducația nu se reduce la o descărcare a programelor de educație, la preluarea unor sarcini educative de către fiecare individ și, prin aceasta să contribuie la creșterea nivelului general de educație. Ea contribuie la creșterea conștiinței individuale și la sensibilizarea omului pentru *propria sa perfecționare*, sporindu-i capacitatea de reflecție și de autoanaliză.

În ce relație se găsește educația cu autoeducația? Este capabil orice om să-și aplice un program sistematic de autoeducație? Este influențată autoeducația de mediul sociocultural al educaților? Oferă școala suficient ajutor acestei probleme? etc.

Oricare educator, ca și oricare educat, este interesat să cunoască relația dintre educație și autoeducație pentru a putea acționa corect ca și pentru a ști în ce măsură are meritul sau *răspunderea* pentru una sau alta. Problema nu este chiar ușoară deoarece educația și autoeducația au aceleași elemente structurale, presupun același scop și implică un minimum de condiții — în linii generale aceleași — pentru a fi realizate. Dacă educația apare ca un fenomen necesar, conștient și dirijat, cu atât mai mult aceste note sunt valabile și pentru autoeducație.

Cu cât societatea este mai evoluată și se caracterizează printr-un grad mai înalt de cultură și civilizație, cu atât și preocuparea pentru autoeducație apare mai evidentă și mai firească. Într-o astfel de viziune autoeducația apare ca un corolar al educației, ca nivelul *cel mai înalt*, pe care trebuie să-l cucerească fiecare în desăvârșirea sa. Educația vizează și lupta pentru a-l ajuta pe fiecare tânăr sau matur să atingă un astfel de scop.

Omului contemporan, capabil să-și organizeze eforturile pentru a se autoinstrui și autoeduca, i se cere să manifeste grijă pentru a valorifica cu eficiență maximă posibilitățile existente, pentru a asimila selectiv și temeinic ceea ce-i poate spori puterea și valoarea.

Autoeducația rămâne o modalitate apropiată care nu numai că va potența pregătirea pe care o dă școala, dar va putea spori și prelungi nebănuit de mult energia creatoare. Prin natura ei impune o *verificare a progresului realizat*, o *proiectare în viitor* a unor scopuri și o *realizare* sistematică a lor. Numai munca meto-

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

dică, migăloasă și perseverentă cu tine însuți, poate pune baze trainice *activității creatoare*, poate produce satisfacții veritabile și poate da o strălucire adevărată omului. Nimic nu poate fi mai trainic în construcția omului decât ceea ce pune el însuși, în mod conștient și cu stăruință.

Se pare că în programul de autoeducație al multor tineri lipsesc unele dimensiuni esențiale ale personalității cum ar fi: demnitatea, modestia, omenia, dragostea față de oameni, de adevăr, de frumos etc. Observația filozofului A. Joja că: „dragostea de adevăr e o valoare morală" este uitată adeseori și, deci, absentă nu din programele de autoeducație (ba, uneori chiar din cele de educație).

Numai devenind conștient de sine, de progres omul se va implica tot mai mult în perfecționarea propriei existențe și prin aceasta și în perfecționarea societății.

Autoeducația trebuie văzută ca un element important al operei de pregătire a omului pentru viața socială, ca o condiție a bunei adaptări și integrări a individului în societate. S-ar putea spune într-un anume sens, că ea este și o premisă a creativității, deoarece favorizează exersarea unor procese și aptitudini implicate în actele de creație. Firește că și autoeducația, ca orice dimensiune cunoaște diferite grade de realizare. Cazurile marilor personalități pot fi invocate. Sunt bine cunoscute personalități, începând cu Demostene și continuând cu Beethoven, Eminescu, Brâncuși, Enescu ș.a. care au devenit mari creatori în știință, artă, muzică, literatură etc., datorită mai mult autoeducației decât educației și instrucției primite. Este vorba aici despre un fenomen ceva mai complex, dar și despre un program de autoeducație. Asemenea personalități nu s-au conformat și mai ales nu s-au limitat numai la aplicarea unor norme caracteristice procesului de educație, ci au urmărit cu tenacitate și un program de autoformare. Idealul, talentul, perseverența, ingeniozitatea și alte calități i-au ajutat să atingă culmi, în general, greu accesibile altora.

Exemplele cunoscute în istoria diferitelor domenii de activitate susțin concluzia că pe baza unui program urmărit cu fermitate și însoțit de o „gimnastică" sistematică a aptitudinilor și înclinațiilor se pot atinge performanțe sau culmi nebănuite de către foarte mulți oameni.

Modelele cunoscute de elevi, departe de a-i demobiliza, le inspiră convingerea că fiecare poate realiza succese remarcabile sau chiar excepționale dacă știe să-și organizeze un program ferm și bine chibzuit de autoformare. Obstacolele ce le au de învins sunt diferite pentru fiecare și rezistența lor este, în ultimă instanță, în

funcție de *tăria voinței*. Nenumărate exemple din preajma noastră vin să confirme acest adevăr elementar.

Văzută într-o perspectivă mai largă autoeducația se asociază cu o serie de alte calități și însușiri ale persoanei care pot favoriza acțiunea propriu-zisă de autoformare.

Între calitățile cu pondere deosebită în formarea unui proiect de autoeducație menționăm: decizia, perseverența, fermitatea, și, mai ales, aspirațiile, năzuința, ambiția și prezența unui ideal mobilizator, al unui model pozitiv. Contribuția unei persoane pe care o stimezi sau o iubești poate juca un rol deosebit în aplicarea unui program de autoeducație. A lua ca model un părinte, un profesor, un prieten sau o personalitate cunoscută din anturaj sau din istorie, știință, artă, literatură înseamnă a te simți îndemnat și tentat să-ți elaborezi un model de viață care să susțină obținerea calităților modelului ales. Chiar dacă uneori luptăm pentru un model, pe care nu l-am descifrat suficient, aceasta nu micșorează valoarea inițiativei noastre.

Modelul ales devine un stimulent, un factor dinamogen, care exercită asupra noastră o atracție deosebită și duce deseori la performanțe neașteptate.

Autoeducația este o calitate a omului modern, nu în sensul că numai contemporanii ar putea să se ridice la o asemenea concepție despre autodezvoltare, ci tocmai invers, în sensul că ea exprimă o tendință a prezentului și o *cerință a viitorului*, vizând afirmarea fiecărei persoane conștiente și instruite.

Devenind conștient de propriile sale forțe, omul urmează să le pună acum și mai mult în slujba propriei sale dezvoltări și perfecționări pentru a se realiza la cel mai înalt nivel, la limitele superioare ale modelului stabilit.

7.2. IMPLICAȚIILE SOCIALE ALE AUTOEDUCAȚIEI

Despre aspectul social al autoeducației s-au spus puține lucruri, deși s-ar fi putut spune mai multe. În mod obișnuit se ia în considerare numai elementul individual (eul), lăsându-se pe seama educației intervenția altor elemente.

Dacă autoeducația stă la dispoziția tuturor, în mod egal, ea poate face servicii deosebite mai ales celor care n-au putut beneficia, din motive feluríte de toate avantajele școlarității. În felul acesta autoeducația și autoinstruirea devin, din probleme personale, probleme sociale, *pârghii ale progresului social*.

Înțelegerea faptului că ridicarea nivelului de instruire, de educație, de pregătire și perfecționare profesională reprezintă contribuții nemijlocite la dezvoltarea societății, va întări motivația autoeducației. În fond, este vorba despre împletirea continuă și armonioasă a interesului personal cu cel social, care se realizează concomitent printr-o asimilare continuă a valorilor, științelor și culturii. Căutând să ne intensificăm viața spirituală, să aprofundăm studiul în domeniul științei, artei, tehnicii nu facem altceva decât să ne căutăm un drum propriu de integrare în societate, de intercomunicare și creație.

Educația trebuie să-l ajute pe tânăr, pe măsură ce înaintează în vârstă, să-și *conștientizeze* experiența, să-și organizeze și să interpreteze corect fenomenele naturii și ale societății. Ea trebuie să-l ajute să se folosească de cadrul social în interesul propriei sale dezvoltări, să valorifice optimal climatul socioprofesoinal și să facă din ambianța în care trăiește un element educogen, atât pentru sine cât și pentru alții.

Elementul care face legătură cu colectivitatea este *scopul*, care rămâne același pentru toți, chiar dacă fiecare și-l particularizează pentru sine după anumite criterii personale. Fiecare pornește de la scopul general, de la cel comun, de la scopul ideal, pentru a stabili după criterii personale un *scop propriu*, pe care urmează apoi să și-l realizeze.

Scopul educației, tehnicile utilizate în învățământ și modul de stimulare și de evaluare a rezultatelor dezvoltării individuale sunt principalele implicații sociale în autoeducație.

Educația văzută ca acțiune socială implică nu numai agenții sociali, adică educatorii oficiali și responsabili cu munca educativă, ci și pe fiecare individ în parte. Numai în acest fel ea poate exercita o influență pozitivă asupra dezvoltării societății, în ansamblul ei. Este vorba aici de niște dependențe și interdependențe puse în evidență de sociologi și mai ales de studiile de psihologie socială. „Câmpul psihologic", în care se înscriu acțiunile noastre individuale sau de grup, poartă pecetea sau marca specifică grupului din care face parte. Orice acțiune de educație este în același timp și autoeducație. Educația cedează treptat locul autoeducației. Nu trebuie trecută cu vederea motivația ca suport al autoeducației, precum și *responsabilitatea individuală* (dorința, mândria, ambiția, dragostea etc.).

În orice act de autoeducație sunt prezente și câteva elemente cu caracter social. După cum s-a văzut aceste elemente ale autoeducației sunt îmbibate social de altele care le condiționează. Astfel, autoeducația presupune, după cum am văzut, o *autocunoaș-*

tere. Aceasta se realizează, de obicei, şi mai bine prin alţii, prin semenii noştri. De asemenea, presupune o autoconducere, voinţa de a interveni şi responsabilitatea care delimitează atribuţiile subiectului şi care îl plasează în colectiv, care îl individualizează faţă de ceilalţi şi-i arată ce anume se impune. Conştiinţa de sine, ca focar interior (iniţiator, executor şi evaluator) acţionează sub imperiul unor norme morale impuse de societate, de colectiv.

Rezultă că autoeducaţia nu este deloc numai o chestiune personală, subiectivă, ci o problemă socială colectivă legată prin numeroase fire de idealul societăţii. Idealul de viaţă a fiecărui individ — căruia i se subordonează şi autoeducaţia — prefigurează elementele care trebuie realizate, lipsurile care se cer lichidate şi nivelul care trebuie să-l atingă personal în dezvoltarea ulterioară. Autoeducaţia presupune o *autonomie morală,* autonomie care trebuie cultivată şi desăvârşită mereu. Această legătură a autoeducaţiei cu viaţa socială este tocmai ceea ce-i dă viabilitate şi-i sporeşte obiectivitatea cu care se autoevaluează.

Cu toate că autoeducaţia pune accentul pe implicarea individului, pe participarea personală la procesul autoformării, efectele ei sunt mai bogate şi mai întinse, vizând întreaga sferă de relaţii a individului cu mediul înconjurător.

Autoeducaţia ar aduce firesc, în primul rând, o schimbare în ambianţa persoanei, luminând programul de viaţă al omului şi integrându-l armonios în contextul social. Tot ce ţine de om ar putea fi ameliorat şi aproape totul ţine de om, de puterile lui de a se stăpâni şi afirma, modela şi modifica, autocontrola şi autoperfecţiona.

Ţinând seama că la vârsta adolescenţei preocuparea pentru persoana proprie primeşte noi accente, că tinerii caută grupurile de prieteni şi se bucură să găsească în grupurile pe care le frecventează preocupări apropiate de cele ale lor, factorii educativi trebuie să valorifice aceste premise şi să pregătească terenul pentru iniţierea unor acţiuni autoeducative, cu un număr din ce în ce mai mare de practicanţi. În această fază tinerii sunt receptivi la sugestiile mediului, la cerinţele grupului şi la acţiuni care le solicită curajul şi ingeniozitatea. Dispus să vadă în unele din cerinţele colectivului propriile sale cerinţe, adolescentul este gata să adopte şi să-şi impună un program promiţător de autoeducaţie. Contribuţia factorilor educativi constă în a-i ajuta să-şi elaboreze un plan realist de măsuri, să-l aplice consecvent şi să se bucure de primele succese obţinute.

Se pare că autoeducaţia „asistată" de un educator, mai ales la început, joacă un rol deosebit în aşezarea bazelor unui program

de autoformare. Această asistare trasează direcția corectă, previne eșecul și sugerează măsuri și procedee corespunzătoare pentru o acțiune rațională incipientă.

7.3. AUTOCUNOAȘTEREA — CONDIȚIE A AUTOINSTRUIRII ȘI A AUTOEDUCAȚIEI

A devenit un adevăr elementar observația că procesul construirii unei personalități potrivit unui model presupune în mod obligatoriu cunoașterea individualității, a trăsăturilor caracteristice ale celui ce urmează să fie educat, a profilului și perspectivelor sale.

Cu atât mai mult autocunoașterea reprezintă una din principalele *condiții* ale procesului autoeducativ, premisa fundamentală a realizării optimale, a felurilor educației și autoeducației.

Înțeleasă ca o componentă a conștiinței de sine, ca un mod de explorare și verificare a propriului *eu*, autocunoașterea are rolul de a ne regla comportamentul în acord cu exigențele sociale și *cu propriile aspirații* și capacități.

Importanța ei practică decurge întâi din sarcinile activității educative de a se cultiva toate capacitățile individului și de a se completa prin dezvoltarea acelor aspecte care n-au atins încă un nivel optim (educația estetică, profilul moral-cetățenesc, domenii preferate de creație), precum și contribuția pe care subiectul o poate aduce la valorificarea rațională a tuturor disponibilităților personale. Autoeducația vizează și multilateralitatea, ca de altfel și educația, dar după criterii pe care subiectul și le stabilește singur, după rațiuni personale, precum și în funcție de *aspirațiile și idealul de viață proprii.*

Problema care se pune aici este: cum poate fi educată și cultivată la școală capacitatea de autocunoaștere, în ce măsură autocunoașterea poate favoriza autoeducația?

Cunoașterea de sine nu este un act simplu, cum pare la prima vedere. Orice om normal crede că se cunoaște din moment ce-și știe numele, vârsta, sexul, apartenența sa la un grup, profesie, familie și alte câteva date. Fiecare știe despre sine, deci, câteva lucruri exacte și altele aproximative. Dintre cele din a doua categorie fac parte aptitudinile, temperamentul, caracterul, inteligența etc. Firește că pentru societate și primele prezintă o importanță deosebită, mai ales pentru organizarea, participarea, evaluarea unor realități sociale. Celelalte au însă o importanță atât pentru societate cât și mai ales pentru individ, pentru justa orientare a rela-

ţiilor sale cu cei din jur, pentru integrarea sa cu succes în societate.

Dar autocunoaşterea nu înseamnă numai atât. Ea nu înseamnă numai o cunoaştere a câtorva realităţi *identice,* a unor principii privind trăsăturile importante ale persoanei ci înseamnă deopotrivă, şi poate chiar, în primul rând, o cunoaştere corectă a unei realităţi complexe şi în acelaşi timp particulare proiectate pe o schemă în care se încadrează şi se aplică un sistem de idei. Pentru a-şi particulariza mai bine specificul şi ceea ce îi este propriu înseamnă a opera pe două planuri: unul *teoretic,* ideatic şi altul *practic,* concret. Firește că planul teoretic este mai laconic, mai schematic, mai abstract, chiar dacă pare mai organizat şi mai sistematic, pe când cel concret este mai stufos, mai multiplu, mai plin şi mai detaliat, chiar dacă este mai neorganizat.

Cunoaşterea de sine a devenit pentru filozofii greci o culme a filozofiei, una din cele mai importante dimensiuni ale persoanei umane. Ea reprezintă una dintre cele mai firești tendinţe şi aspiraţii a oricărui gânditor autentic. Exemplul lor ar trebui să influenţeze o seamă de tineri, de discipoli interesaţi în promovarea unor noi metode de autocunoaştere.

De aici şi greutatea autocunoaşterii şi vechiul adagiu: „Ştiu că nu ştiu nimic", sau îndemnul: „Cunoaşte-te pe tine însuţi" al lui Socrate.

Spuneam că un program de autoeducaţie bazat pe un plan sistematic de autoobservaţie are mari şanse de reuşită. Pe drept cuvânt scria psihologul M. Ralea că: „Autoobservarea e cel mai perfect instrument de adaptare. Ea indică ceea ce ţi se potriveşte şi ceea ce nu" (15, p. 149), permiţând fiecărei persoane să-şi adapteze conduita cu cerinţele vieţii sociale şi să-şi corecteze mereu imaginea despre sine în raport cu datele acestei autoobservări. O imagine despre sine corectă potenţează creativitatea şi autoevaluarea, ceea ce pledează pentru stimularea şi educarea capacităţii de autoinstruire.

Problema privind schiţa ideilor după care încercăm să ne autocunoaştem are două aspecte:

a) unii se cunosc amănunţit, dar numai pe unele laturi;

b) alţii se cunosc pe mai multe laturi, dar numai la modul general.

Şi unii şi alţii au impresia că se cunosc bine şi suficient. În realitate sunt indivizi care-şi cunosc două-trei trăsături esenţiale şi care, pe această bază acţionează şi reacţionează corespunzător situaţiei. În schimb, alţii pot să enumere o serie întreagă de însu-

şiri mărunte, de diferite categorii, fără să aibă o imagine clară, ca să nu mai vorbim de una completă, despre ei înşişi.

Raportul între autocunoaştere şi autoeducaţie este complex şi cu interdependenţe multiple, după cum constată cercetările şi confirmă observaţiile curente din şcoală. Autocunoaşterea ridicată la un anumit grad de dezvoltare îi ajută celui în cauză să-şi cunoască mai bine toate posibilităţile şi să caute căile de a şi le pune în valoare.

Autocunoaşterea nu este o unică şi simplă funcţie intelectuală, ci în aceeaşi măsură şi una afectivă şi voliţională.

Creşterea capacităţii de autocunoaştere se asociază firesc cu dezvoltarea capacităţii de autoorientare, a sentimentului demnităţii personale, cu simţul de răspundere şi cu alte sentimente politico-sociale.

Pe plan social rezultatele unei asemenea activităţi se vor traduce într-o mai armonioasă integrare a tinerilor în mecanismul vieţii sociale, într-o apreciere mai obiectivă a celor din jur şi într-o creştere a contribuţiei pe care o aduc la munca obştească a societăţii.

Autocunoaşterea serveşte deci ca punct de plecare a autoeducaţiei (şi ce rezerve de energie rămân în multe cazuri neutilizate!). Elevul dispune de posibilităţi nebănuite, dar adeseori acestea rămân nevalorificate. El poate fi atras şi stimulat în muncă de autoeducaţie numai dacă este ajutat să-şi cunoască forţele de care dispune, dacă ajunge la convingerea că el poate avea un rol important în făurirea propriei sale personalităţi şi dacă i se arată cum poate acţiona în acest sens.

Educarea capacităţii de autocunoaştere a elevilor nu este însă o sarcină uşoară. Ea cere timp, pricepere şi utilizarea unui sistem de metode şi procedee specifice. Ea trebuie să înceapă încă din primele clase ale şcolii generale, folosind căi şi mijloace adecvate fiecărei vârste. Ajutaţi şi îndrumaţi cu tact, elevii îşi pot îmbogăţi necontenit tabloul propriilor însuşiri psihice. În procesul activităţii teoretice şi practice, în cursul consolidării relaţiilor sociale ale copilului cu mediul înconjurător şi a adâncirii relaţiilor sale cu clasa şi cu profesorii nivelul autocunoaşterii poate creşte continuu.

Capacitatea de autocunoaştere se dezvoltă în strânsă legătură cu educaţia întregii personalităţi, cu formarea şi dezvoltarea conştiinţei de sine, ca urmare a maturităţii intelectuale a elevilor, îmbogăţirii experienţei lor de viaţă. Ea creşte cu vârsta. Autocunoaşterea nu se reduce la un simplu proces de introspecţie. Ea este rezultatul unei experienţe individuale complexe în care datele activităţii, ale analizei, comparaţiei, generalizării etc. se îm-

pletesc necontenit. Toate acestea duc la cristalizarea treptată a *conștiinței eului,* la o imagine tot mai veridică despre persoana proprie. *Autocunoașterea înseamnă capacitatea individului de a integra* într-un tablou unitar toate informațiile și trăirile care se referă la persoana sa și de a vedea just, pe baza acestora, locul său între ceilalți.

Antrenarea elevilor în munca de autocunoaștere, venirea în ajutorul lor pentru a le ușura descoperirea identității lor, dezvoltarea treptată a capacității de a-și aprecia obiectiv, cu spirit critic și cu simț de răspundere calitățile și lipsurile reprezintă resurse incomplet explorate încă pentru autoeducație. Autoeducația la rândul ei înseamnă *asocierea elevului la realizarea sarcinilor educației,* transformarea lor într-un aliat al școlii, al profesorului.

Adolescentul, ca să dăm un singur exemplu, își face o anumită idee despre sine pe care și-o verifică ulterior în împrejurări diferite și și-o modifică potrivit cu experiența pe care o dobândește. Dorințele și visurile lui de inginer, artist, geolog etc. sunt confruntate acum succesiv cu realitatea și corectate mereu. Căutările și ezitările lui sunt un mijloc de autocunoaștere și școala trebuie să le stimuleze și să le îndrume cu grijă. Efectele autocunoașterii se manifestă mai clar și mai frecvent în domeniul învățării, al instrucției. (Elevul știe la ce obiect învață mai ușor, reține mai bine, dacă este perseverent etc.). Dar ele sunt deopotrivă de importante, dacă nu chiar mai mult și pentru educație.

Prin autoeducație individul face din propria sa activitate obiectul voinței și conștiinței sale, augumentându-și, în acest fel, potențialul formativ. Diferite întâmplări neprevăzute, accidente, surprize etc. ne arată, uneori, mai mult decât o metodă continuă de studiu sistematic, ce suntem, cum suntem și de ce calități dispunem.

Autocunoașterea și autoevaluarea verbală modifică și ea rezultatele activității de autoeducare, ca și dezirabilitatea, opinia socială și *intercunoașterea.*

În exercitarea funcției de autocunoaștere este bine să ne gândim la răspunsul lui Goethe la întrebarea: „Cum te poți cunoaște pe tine însuți?" și care preciza clar: „Niciodată prin contemplare ci prin acțiune. Încearcă să-ți faci datoria — mai ales pe plan moral, cum zicem noi și vei afla îndată câte parale faci". Deci simpla reflecție, introspecția, autoaprecierea etc. sunt insuficiente. Ele trebuie împletite cu intercunoașterea și verificate în practică. În procesul muncii se dezvăluie, se formează și dezvoltă, se perfecționează și confirmă întreg repertoriul de însușiri pozitive și negative ale unui individ.

Fără îndoială că intercunoașterea sau percepția interpersonală vine în sprijinul atât al cunoașterii celuilalt cât și în cel al cunoașterii de sine.

G. Zapan (1957) a demonstrat prin metoda evaluării obiective că într-o activitate de durată, desfășurată în grup, cum este cea școlară, elevii se cunosc mai bine între ei, mai bine decât îi cunoaște profesorul. Intercunoașterea, la nivelul lor facilitează cunoașterea celorlalți, a lor de către aceștia și a propriei persoane.

Avantajele intercunoașterii, ale cunoașterii reciproce pot fi puse în valoare și atunci când o persoană este solicitată să caracterizeze pe cineva cu care lucrează de mai mult timp și apoi să-și facă și o caracterizare proprie. Comparația ne arată adeseori că despre noi știm mai puțin decât despre alții și că în anumite privințe informațiile despre aceștia sunt mai sigure decât cele despre propria noastră persoană. Cu toate acestea, cunoscând nevoia de comunicare, dorința de a fi apreciat, trebuința de variație în relațiile cu semenii noștri, efectele asocierii și colaborării cu alții, percepția socială poate fi utilizată cu succes în procesul autocunoașterii. Grija principală a educatorilor în această privință trebuie să fie orientată spre prevenirea unor erori și mai ales în direcția dezvoltării capacității de empatie și a unei atitudini critice și autocritice. Aprecierea reciprocă a indivizilor reprezintă, firește în același timp, și un exercițiu de autocunoaștere, care poate merge de la trăsături periferice spre unele de esență.

Cu toate acestea nu sunt total excluse nici exercițiile speciale de natură să accelereze sau completeze autocunoașterea, unele folosite mai ales în domeniul orientării profesionale (12).

Astfel de exerciții pot fi folosite uneori sub formă de joc, la vârsta adolescenței, în forma individuală (a-mi enumera cât mai multe calități, defecte etc.), sau în grup (cine-mi spune defectele, respectiv calitățile cele mai mari și cele mai mici). Întocmirea unor caracterizări ce vor fi date spre apreciere critică unor colegi sau prieteni sunt, de asemenea, ușor de aplicat.

Uneori ne întrebăm ce cred despre noi (ce imagine și-au făcut) cei din preajma noastră — părinții, frații, prietenii, rudele etc. A încerca să obținem un răspuns la aceste întrebări înseamnă a ne completa sau corecta propria imagine. Exerciții similare se pot găsi ușor pentru cei preocupați de autocunoaștere. Iată câteva: Închipuiește-ți că ai fi obligat să citești o caracterizare pe care ți-a făcut-o cineva. Cum ai reacționa? Cum răspunzi când te ceartă părinții? Dar când te laudă cineva? După ce criterii te împrietenești cu cineva? Cum te califică, de obicei, prietenii, ce calități îți găsesc? Cu ce epitete te caracterizează colegii, prietenii? Ce loc ocupi

într-un colectiv stabil, după părerea ta, după părerea profesorilor sau a conducătorilor, după părerea colegilor, a prietenilor?

În ce domenii crezi că te pricepi mai bine? Prin ce dovedești că ești competent în domeniul, profesiunea în care lucrezi? Cu cine te compari, de obicei, ca să-ți verifici unele impresii despre tine? Solicitat să-ți faci portretul ce așezi pe primul plan? Ce calități, de care dispui, crezi că-ți vor asigura succesul în profesiune? Ce însușiri trebuie să aibă orice om pentru a îndeplini bine o profesiune?

Alt gen de întrebări și exerciții utile pentru autocunoaștere sunt de tipul: Mă gândesc la ce crede tata despre mine? Mă gândesc la mama care-și imaginează ce cred profesorii despre mine? Mă gândesc la diferența între ceea ce aș vrea să fiu și ceea ce colegii consideră că aș putea să fiu?

Sau: Ce mod de viață ar trebui să adopt ca să reușesc în profesiune, ca să reușesc în viață, ca să mă înțeleg cu colegii? etc.

Sau întrebări de tipul: Ce preferi: o intrare rapidă în câmpul muncii cu salariu, sau studii îndelungate? (12) Ești pentru o recompensă imediată dar mai mică sau pentru una mai îndepărtată, dar mai mare?

Dintre toate activitățile pe care le cunoști, din experiența ta sau a altora, de care ai dori să te ocupi?

Ai avut curiozitatea să cunoști munca tatălui, a mamei, a fraților, a surorilor, a rudelor?

Metoda elaborată de psihologul Gh. Zapan, a intercunoașterii sau a aprecierii obiective, care constă în solicitarea unei clase de elevi de a (aprecia) clasifica pe primii trei și pe ultimii trei din colectiv, dintr-un anumit punct de vedere (competența, inteligența, hărnicia etc.) poate fi și ea inclusă în categoria metodelor care pot ajuta autocunoașterii.

Am putea spune că astfel de întrebări constituie un adevărat program de autocunoaștere și valorificate cu perseverență și responsabilitate, ele ajută celui în cauză să-și obiectiveze cât mai mult imaginea despre sine.

Folosind numeroasele întâmplări din viață, pozitive și negative și analizându-le, cu spirit critic, pe fiecare în parte, oricine poate face progrese rapide și consistente în domeniul autocunoașterii, chiar dacă un anumit coeficient de subiectivitate mai rămâne încă. Desigur că aceste analize, întrebări, exerciții nu au loc în gol, ci pe un fundal al activităților zilnice, în strânsă condiționare cu intercunoașterea și cu progresele pe care le realizează în acest domeniu de la o etapă la alta. Autoeducația și intercunoașterea fiind complementare și simultane sunt greu de separat. În autocunoaș-

tere omul se privește pe sine ca pe un altul, din afară, iar pentru cunoașterea celorlalți se raportează la sine, la capacitățile și experiența personală de a-l înțelege pe altul. Ele au rolul de a se echilibra și de a combate, împreună, tendințele de supraevaluare, frecvente în conduita unora, aproape a tuturor. *Conștiința de sine*, ca rezultat al autocunoașterii, joacă rolul de stimulare și de busolă în autocunoaștere? Cunoscând niveluri diferite și o evoluție continuă, ele se verifică în procesul conviețuirii cu ceilalți în comportamentul propriu.

7.4. CONDIȚII ȘI DIFICULTĂȚI ÎN AUTOEDUCAȚIE

Privită în raport cu educația permanentă, autoeducația apare ca *nucleul* acesteia, ca pilonul de bază, deoarece educația permanentă ca și autoeducația vizează, în primul rând, dezvoltarea dorinței de a învăța continuu, de a te perfecționa fără încetare. Suportul principal al autoeducației îl constituie conștientizarea necesității și a puterii de a-ți organiza și conduce viața după norme proprii, iar acela al educației permanente constă în acceptarea și prelucrarea sarcinii de a te forma continuu. Pe orizontală, educația permanentă presupune cuprinderea tuturor indivizilor într-o acțiune formativă continuă, pe verticală ea vizează urcarea fiecărui individ pe trepte de cultură și de perfecționare profesională din ce în ce mai înalte.

Întrebarea care se pune este dacă individul se poate depăși pe sine? Recordurile sportive, an de an tot mai mari, ar arăta că așa ceva este posibil. În realitate este vorba despre efortul pe care o persoană își propune să-l facă, pentru a depăși sistematic niște limite înregistrate obiectiv, în anumite sectoare de activitate. Pot fi date câteva exemple, de acest gen. Prin exerciții individuale de voință pot rezista mai mult timp unor tentații de a întrerupe lucrul, pot menține mai mult timp concentrată atenția, pot efectua lucrări tot mai grele, pot rezista mai mult oboselii etc., dar totul în anumite *limite*.

Dacă este vorba de autodepășire, exemplul cel mai concludent îl oferă autoeducația în planul moral, care constituie și o condiție a oricărei acțiuni autoformative și o *biruință* asupra propriei noastre persoane Pornind de la o autocunoaștere obiectivă, autocritică (calități și defecte) oricine își poate propune să-și perfecționeze comportamentul în spiritul normelor morale, carcteristice societății noastre.

Este ciudat faptul că problema autoeducației n-a fost pusă în legătură cu credința, cu valorile religiei, cu normele pe care le recomandă Biserica. Este ciudat pentru că unele din aceste norme preconizează deschis atitudini care vin în sprijinul procesului de autoeducație. Credința, rugăciunea, mărturisirea, spovedania, iubirea aproapelui, înfrânarea etc. sunt aspecte ale vieții spirituale care ne pun în legătură cu realitățile zilnice, cu deficiențele, speranțele, intențiile și remușcările noastre, cu valențele absolute și în același timp cu sacrul, cu eternitatea valorilor.

Religia, prin valorile pe care le propune credinciosului îi oferă o șansă în plus de a se examina, de a-și aprecia critic, în raport cu o anumită scară de valori conduita și de a-și propune o linie de conduită viitoare.

Această cufundare „în sine", acest dialog „interior" îmbogățește autocunoașterea, face un „bilanț" al prezentului și sugerează modificări viitoare. Rugăciunea, ca să ne referim la un singur element al acestui proces, este expresia unei sincerități depline, apelul la valorile sacre și speranța sau credința în posibilitatea unei schimbări (4).

Credinciosul are puncte de sprijin în religie, are un registru mai larg de valori la care se poate raporta și o cenzură mai severă a comportamentului obișnuit.

Deschiderea pe care o oferă religia creștină constituie nu numai un stimulent în plus pentru educație și autoeducație, ci și un criteriu de raportare la exigențele unei comunități spirituale.

Autoeducația presupune și renunțarea la anumite alternative care ni se oferă în favoarea aceleia care îmi oferă șansele cele mai mari, mai sigure sau mai probabile pentru a mă perfecționa și a mă apropia de idealul pentru care am optat.

Autocunoașterea este și trebuie să fie totdeauna în serviciul *autodezvoltării*. Fie că este vorba de a ne *abține* de la unele fapte condamnabile (minciună, impolitețe, nesinceritate etc.); fie că este vorba de a ne cultiva și dezvolta unele trăsături pozitive și deci de a acționa curajos, în acest sens (politețe, caracter, atitudine prevenitoare, cinste, bunăvoință și indulgență), fie că ne propunem corectarea unor deficiențe proprii (pripeală, nervozitate, lipsă de punctualitate, superficialitate în muncă, lene, egoism etc.) programul de autoeducație morală are valoare numai în cazul și în măsura în care duce la rezultate pozitive. Învingerea obstacolelor și ridicarea la nivelul la care am aspirat, în domeniul calităților morale urmărite, reprezintă o victorie asupra noastră și deci într-un anume sens o autodepășire.

Autoeducația morală are prioritate în programul autoformării nu numai pentru că urmărește perfecționarea persoanei noastre — deși ar fi suficient doar și aceasta — ci și pentru că dezvoltarea însușirilor noastre morale contribuie la înfrumusețarea relațiilor sociale și mai ales pentru că „moralitatea" cucerită devine o motivație puternică, generatoare de comportamente dezirabile. Victoria este marcată și de faptul că individul este capabil să se detașeze de sine, să-și propună țeluri morale înalte și să evalueze singur nivelul atins de fiecare trăsătură, ca o componentă a personalității sale. Autoeducația morală reprezintă astfel cea mai înaltă treaptă a conștiinței de sine și cea mai expresivă biruință pe calea umanizării noastre.

De fapt, înțeleasă din perspectiva individuală sau subiectivă, autoeducația nu este altceva decât o continuă aspirație de *autodepășire*, tendința permanentă a individului, de a se birui, o luptă neîmpăcată cu sine însuși pentru a cuceri noi înălțimi pe drumul autodezvoltării integrale. Privită sub unghi psihologic, această luptă apare ca una din cele mai nobile și mai elevate aspirații ale individului. Ea nu este altceva decât corespondentul „setei de a cunoaște" pe plan intelectual și, de aceea se și înscrie în sfera motivației, printre motivele interioare generatoare de atitudini pozitive. Abia când individul devine conștient nu numai de puterea sa ci și de responsabilitatea sa în ceea ce privește această formare continuă putem vorbi de autoeducație și putem pretinde sau aștepta inițiative și programe individuale de lucru.

Este vorba, după cum se poate vedea ușor, de a lupta pe două fronturi, pe unul cu noi înșine, pe altul cu ceilalți, cu lumea externă. Fiecare din noi recunoaște că lupta cu noi înșine este mai importantă și mai grea. Mai importantă, pentru că de ea depinde succesul și mai grea pentru că cere un efort mai mare și anume, învingerea inerției, a rutinei, a unor obstacole puternice, înrădăcinate în „natura" noastră, moștenite sau dobândite. De aceea și accentul în munca de educație pentru autoeducație trebuie să se pună pe aceste elemente interne, subiective, individuale, pe dezvăluirea lor și, abia după aceea, pe mijloace externe, pe condițiile sociale etc.

Relațiile existente între educație și autoeducație, între educația permanentă și autoeducație, precum și între autoeducație și perfecționarea continuă explică, în mare parte, nu numai complexitatea procesului, a câmpului de acțiune, ci și dificultățile organizării și influențării acestuia. „Câmpul" acesta fiind compus din „conștiințe", este necesar ca ele să fie receptive, deschise și dis-

puse la acțiune, gata să acționeze unitar, să recunoască aceleași valori și să admită aceleași principii.

Dificultatea autoeducației constă și în faptul că fiind vorba despre o luptă cu tine nu cunoști toți dușmanii, toate capcanele. A fi capabil de autoeducație înseamnă a fi ajuns deja la un nivel de înțelegere, la o conștiință de sine și la o pregătire pe baza căreia să poți acționa independent, energic și sigur asupra ta. Înseamnă a-ți asuma riscul de a te supune la privațiuni serioase, de a te încadra într-un program pretențios și chiar curajul de a accepta niște constatări neplăcute. Nu poate fi vorba de autoeducație atâta timp cât voința îți oscilează, cât ești lipsit de inițiativă și perseverență și atâta timp cât acorzi o mai mare importanță și valoare lucrurilor exterioare decât celor interioare care țin de tine (aspirație, tenacitate, curaj) și nu de altcineva sau de altceva.

Indemnul filosofului german I. Kant, care spunea că nu importă ceea ce face natura din om „ci ceea ce el însuși face din sine" are o semnificație deosebită în acest sens. Încercările de autoeducație au precedat cu mult elaborarea unei teorii în acest sens.

Numeroasele referiri ale marilor personalități la problemele autoformării sunt dovezi incontestabile în această direcție, după cum ele au arătat și numeroasele aspecte ce pot fi incluse într-un program de autoeducație mai liber sau mai riguros.

Ceea ce spunea V. Pârvan studenților și anume că: „A te naște nu-i meritul tău, a fi om de cultură, aceasta ține de tine", ar trebui să devină un principiu pentru fiecare din noi, un stimulent și un argument atât în cunoaștere, cât mai ales în procesul autoeducației.

Putem vorbi despre autodepășire numai în măsura în care am făcut dovada concretă că ne-am înfrânt câteva defecte, aspirații, că ne-am impus și respectat un program riguros de lucru, că am obținut unele victorii clare asupra noastră și că suntem capabili să modificăm atitudinea noastră în sens pozitiv. Autoeducația este autodepășire în măsura în care se urmărește și realizarea unui astfel de program.

Ceea ce trebuie reținut este faptul că despre autodepășire nu putem vorbi decât pe baza unei activități concrete, unei intervenții, schimbări sau succese obținute prin propria noastră forță. Autodepășirea înseamnă totdeauna creșterea exigenței, împingerea mai departe sau depășirea anumitor limite și dezlănțuirea unor forțe de acțiune, ținute până acum în lanțuri și aceste succese au fost considerate ca fiind cele mai importante în viață.

Firește că în lupta cu noi înșine, ca și în autoeducație, de altfel, nu putem face abstracție de unele condiții externe, de factorii

care pot influența într-un sens sau altul efortul spre reușită. Numai așa autodepășirea reprezintă cu adevărat un succes dacă ea a fost obținută prin depășirea reală a obstacolelor interne sau externe, ca urmare a unei încordări conștiente, a unui efort premeditat. Autodepășirea este și *obiectiv* și *rezultat*. Ea condiționează și stimulează autoeducația. Devine o condiție în măsura în care eliberează energia necesară, în care fundamentează autoeducația și un stimulent, în măsura în care alimentează încrederea și susține „proiectul" propriu, elaborat de „bună voie". Ca angajare, atât autoeducația cât și autodepășirea solicită personalitatea în întregime și, mai ales, latura voluntară și caracterială. De aceea programul de autoeducație devine „proiect", „deviz" și „bilanț", el oferind și posibilitatea obiectivă de autocontrol și autoevaluare, indispensabile în ambele.

Autoeducația permite confruntarea discretă a oricărei persoane cu cerințele actuale, favorizează încercarea unei depășiri permanente, stimulează încrederea în sine și „finalizează" ceea ce școala sau mediul a lăsat neterminat.

Autoeducația presupune o viață psihică activă, o efervescență intelectuală, căutări și năzuințe nobile. Simpla curiozitate, înregistrarea pasivă a unor date, acceptarea unor influențe exterioare nu sunt suficiente pentru declanșarea unei conduite intelectuale superioare.

Cunoscând relația dintre calitățile individuale și efectele autoeducației, pe de o parte și dintre rezultatele activității individului și efortul de autoperfecționare pe de alta, fiecare găsește îndemnuri superioare și puternice pentru introducerea în programul timpului său liber, la loc de frunte, a preocupării de a-și lărgi necontenit orizontul cultural și de a-și completa golurile pregătirii. Aceasta implică, pe de o parte, cunoașterea posibilităților de valorificare a efectelor pozitive ale mijloacelor moderne, a mass mediei asupra formării individului, a metodicii folosirii lor, iar pe de alta convingerea individului că nu poate rămâne în acțiunea de autoperfecționare, de continuare a pregătirii și dezvoltării sale, numai la utilizarea acestora. Apare astfel tot mai necesară nevoia de a stimula efortul individual, creativitatea gândirii, contactul direct cu valorile autentice, exercițiu permanent al funcțiilor intelectuale și afective.

Varietatea mijloacelor de cultură obligă la selecție, iar selecția înseamnă ierarhie, prioritate, accent.

Conținutul autoeducației (și autoinstruirii) va fi bogat și variat, iar acțiunea propriu zisă nu se va reduce la o simplă preocupare de

destindere, ci va angaja toate resorturile psihice ale personalității, fiind o autoeducație integrală.

Marile avantaje ale autoeducației constau și-n faptul că pot fi îndreptate spre completarea și dezvoltarea a ceea ce a rămas în urmă și spre desăvârșirea a ceea ce se găsește într-o stare mai avansată.

Acestea îi dau persoanei sentimentul că se află într-o continuă dezvoltare și că progresele înregistrate îi alimentează și susțin bucuria unui activism eficient.

7.5. METODE ȘI PROCEDEE DE AUTOEDUCAȚIE

Se știe că, înainte de toate în autoeducație contează foarte mult dacă o persoană este conștientă de nevoia de a se ocupa de sine și dacă acceptă ideea că o astfel de preocupare reprezintă un merit, o mare calitate și nu o scădere, un defect. De aici pornește inițiativa și năzuința de a face ceva concret în acest sens. Aici este punctul arhimedic, care cere punerea „voinței" în stare de acțiune, în urma unei opțiuni judicios motivate.

Autoeducația devine astfel o etapă pregătitoare stării de creativitate, prin faptul că ea solicită și antrenează tocmai acele calități individuale, care participă efectiv la procesul de creație (imaginație, voință, capacitatea combinatorie etc.). Mai mult chiar, însăși autoeducația este o dovadă de creativitate prin „descoperirea" unor strategii de a învinge obstacolele, de a ieși din starea de inerție și de a inventa noi modalități de abordare a unei probleme sau de autocontrol a comportamentului. Este și acesta un argument cu pondere importantă în a-i convinge pe tineri să-și orienteze interesul spre probleme de autoeducație și de autoperfecționare, elaborându-și un program concret de acțiune.

Prin autoeducație omul se *re-crează* pe sine, mai ales pe plan spiritual, își mobilizează forțele într-o direcție foarte eficientă și devine un militant intransigent împotriva propriilor sale slăbiciuni. Grei sunt pașii de început, până la primul succes, care devine apoi sursă a noilor victorii asupra noastră, cele mai importante victorii, în opinia vechilor greci.

Fără a fi dogmatici și rigizi în acest domeniu este bine să încercăm, prin mici acțiuni și proiecte să ajutăm copiii să-și verifice „slăbiciunile" și să le sugerăm un program care să le sporească independența și curajul de a-și lichida lipsurile.

În lupta pe care omul o duce cu sine și împotriva subjugării sale de către mijloacele moderne de difuzare a informațiilor, de

către „tirania" tehnicii, trebuie să ţină la anumite *criterii*, la anumite *principii* de la care să nu abdice, cu nici un preţ. Între acestea, principiul *efortului creator*, al *studiului individual* şi al contactului cu *valorile reale* reprezintă cele mai importante. Acestea sunt, în acelaşi timp şi premise sau condiţii ale succesului în autoeducaţie.

În acest domeniu putem vorbi de o *libertate* de acţiune aproape nelimitată, ceea ce explică atât greutatea eliberării unui model de autoeducaţie cât şi lipsa de diversitate a programelor existente.

Desigur că unele indicaţii cu caracter general sunt valabile pentru aproape toate situaţiile, dar având în vedere că aici putem vorbi şi despre o „unicitate" a cazurilor, este bine ca aceste indicaţii (principii, norme, reguli, recomandări şi sfaturi) să fie adaptate la situaţia concretă. Concretul în acest caz e determinat de particularităţile personale (vârstă, profesiune, nivel de pregătire, voinţă), precum şi de nivelul social şi de ambianţa în care-şi desfăşoară activitatea.

O importanţă deosebită, în cazul educaţiei o au *strategiile de lucru* despre care părerile sunt împărţite. Unii spun, fără rezerve, că nu există strategii speciale şi că ele abia de acum încolo urmează să fie elaborate şi puse la punct. Alţii, dimpotrivă, spun că există şi dau câteva „reţete" celor care doresc să le folosească. În sfârşit, mai există o categorie, cei care cred că metodele de educaţie sunt valabile şi pentru autoeducaţie, dar că trebuie adaptate specificului situaţiei. Fără a pretinde că metodologia educaţiei este adecvată şi acţiunii de autoeducaţie, trebuie să recunoaştem că aceasta din urmă este vitregită şi tratată cu mai multă indiferenţă. Chiar dacă admitem că este greu să se elaboreze o metodologie generală, valabilă pentru toate cazurile, trebuie să recunoaştem că unele procedee sunt valabile pentru mai multe cazuri. Ar putea fi menţionate în acest sens, exerciţiile, antrenarea în diverse activităţi, munca independentă sau activitatea după un plan dinainte elaborat (4).

Fără îndoială că absenţa unei metodologii clare şi bine pusă la punct constituie, după cum am văzut, un motiv serios, un argument puternic pentru cei ce întârzie să-şi aplice un program de autoeducaţie.

Situaţia autoeducaţiei ar putea fi uşor comparată cu exerciţiile de educaţie fizică pe care şi le-ar putea aplica fiecare în funcţie de condiţia fizică, de timpul disponibil şi de aspiraţiile individuale. Deşi în domeniul educaţiei fizice există numeroase indicaţii, programe şi metodici de gimnastică individuală (suedeză, medicală, estetică etc.) care pot fi aplicate şi fără profesor sunt foarte puţine persoane care-şi aplică totuşi în mod sistematic un astfel de pro-

gram. Unii dintre aceştia recurg la educaţia fizică individuală abia când îi obligă o recomandare medicală. Cu toate că aici educaţia fizică nu cere condiţii speciale (mijloace tehnice, profesor, spaţiu) întocmai ca şi autoeducaţia, nici una nu şi-a dobândit un statut clar şi consolidat în rândurile celor interesaţi.

Unii dintre cei care se supun unui program de autoeducaţie se declară nerăbdători şi nemulţumiţi, că nu obţin rezultate spectaculoase imediate şi sunt gata să renunţe la continuarea programului, ceea ce firește reprezintă o mare greşeală.

Rezultate pozitive se obţin în procesul de autoeducaţie mai devreme sau mai târziu, după cum este vorba de procese mai simple sau mai complexe, de calităţi sau însuşiri, care se formează (apar) mai greu sau mai uşor şi după cum a fost respectat un program judicios elaborat şi riguros aplicat în antrenamente. Alteori, unii se declară mulţumiţi că fac exerciţii, că se găsesc antrenaţi într-un astfel de program şi sunt mai puţin preocupaţi de rezultate cu toate că iniţial tocmai de aceea au fost concepute exerciţiile. Se cunosc numeroase cazuri de lichidare a unor deficienţe într-un timp relativ scurt, ca urmare a aplicării unor exerciţii gradate menite să înlăture fenomenele negative respective şi în cazuri mai complicate (timiditate, înlăturarea unor ticuri etc.) după câteva luni au fost obţinute rezultate foarte bune. În schimb, în consolidarea unor trăsături pozitive de caracter uneori a fost nevoie de un program de lucru prelungit ani de zile. Literatura cunoaşte numeroase astfel de exemple. Absenţa unor preocupări clare, generale, conştiente şi continue pentru autoeducaţie — cu toate că premisele realizării ei sunt date — dovedeşte că şcoala face prea puţin în această direcţie şi că elevii nu sunt ajutaţi nici măcar în ultimele clase de liceu, să facă din *autoeducaţie o pârghie a propriei lor dezvoltări.*

Rolul autoeducaţiei este cu atât mai mare cu cât educaţia integrală presupune o dezvoltare optimă a *tuturor disponibilităţilor* omului. Unele din acestea fac obiectul direct al educaţiei şi sunt urmărite şi sprijinite printr-un complex de măsuri şcolare şi sociale verificate şi elaborate în decursul praticii instructiv-educative. Altele însă scapă atenţiei şcolii sau altor factori educativi. Semnificaţia autoeducaţiei este sporită şi de faptul că şcoala oferă încă prea puţin în această direcţie. Nu numai că nu oferă elevilor suficiente elemente de autoeducaţie, dar nici nu-i angajează treptat într-un program de acest gen, care să le dezvolte interesul pentru problemă şi anumite deprinderi utile în acest domeniu.

Dacă sub raportul instruirii şcoala îşi asumă întreaga responsabilitate, oferind elevilor toate condiţiile nu acelaşi lucru se poate

spune, când este vorba despre autoeducație. Ea se mulțumește cu mult mai puțin, ajutându-i să-și dezvolte forțele de cunoaștere și să se ridice la un nivel de informare și autoinstruire, ca premise ale autoeducației. Unele judecăți periculoase domină și în acest domeniu: autoeducația este o chestiune personală, cei care au talente și aptitudini se descurcă singuri, fără nici o autoeducație, sau că știința încă n-a soluționat problema autoeducației și, ca urmare, se instalează o oarecare liniște și pasivitate în această privință.

Dacă școala nu poate oferi tot ceea ce ar dori elevilor, cu privire la conținutul și strategiile autoeducației, ea poate totuși furniza multe informații utile și prețioase și chiar unele procedee operative. Ea poate oferi mai ales, pe baza unei selecții judicioase, numeroase exemple de personalități care au cunoscut gloria succesului pe baza unui sever și concludent program de dezvoltare și devenire. Uneori asemenea exemple ar trebui să fie însoțite de analize profunte, alteori ar putea fi dezvăluit doar „nodul", elementul esențial care a declanșat proiectul sau a determinat succesul.

O îndatorire de seamă și a școlii și a familiei este aceea de a-l ajuta pe preadolescent și mai ales pe adolescent să facă legătura între responsabilitate și unul dintre cele mai apropiate domenii de aplicare a ei și anume autoeducația. Ajutându-l să înțeleagă rolul important pe care-l poate juca în procesul devenirii sale independența îmbinată cu responsabilitatea, educatorii îi stimulează încrederea în forțele proprii și-i dirijează primii pași spre un program autonom de pregătire și afirmare. În cele mai multe cazuri, tânărul nu află decât târziu despre potențialul psihic de care dispune și, mai ales, de posibilitățile multiple, prin care și le-ar putea dezvolta. În această acțiune curajul, încrederea în forțele proprii, independența și responsabilitatea se împletesc într-o formă personală dând fiecărui caz un profil aparte.

Fiecare tânăr se întreabă la un moment dat: ce vreau? încotro mă îndrept? ce fel de viață vreau să duc?, dar nu toți găsesc răspunsul cel mai potrivit. Aici este cazul să se intervină cu competență, pentru a-l ajuta pe fiecare cu sfatul, exemplul și modelul oferit. Ambiția tinerilor de a se afirma, aspirația spre autonomie și idealul de viață sunt premise favorabile „proiectării" viitorului fiecăruia și autoeducația este cea mai importantă cale pentru realizarea acestuia.

Stabilind o legătură logică între efortul personal, pe care-l depune și între succesele pe care le poate obține, pe calea autodezvoltării, oricare tânăr va fi dispus și bucuros să se angajeze pe drumul autoeducației. Dacă primele rezultate vor veni să-i întă-

rească motivația și să-i consolideze speranța continuitatea programului de autoformare este asigurată.

Vorbim mai degrabă de sugestii metodologice, decât de o adevărată metodologie tocmai pentru că nu dispunem de un model verificat care ar putea fi recomandat. Cu atât mai valoroase sunt atunci principiile și sugestiile orientative, care pot deveni puncte de sprijin reale pentru elaborarea unui program de autoeducație. Întâi, trebuie să existe neliniștea, căutarea, intenția, nevoia de a apela la anumite măsuri pentru a obține ceea ce vrem sau așteptăm în domeniul propriei noastre evoluții (motivația). În al doilea rând, este nevoie să fixăm un scop, să știm exact ceea ce vrem, să ne conștientizăm și precizăm obiectivele urmărite printr-un program special de autoformare, documentându-ne în acest sens, din surse diferite (scopul). În al treilea rând, este indicată alegerea unor metode și procedee adecvate pentru formarea și dezvoltarea a ceea ce urmărim; integrare într-un sistem și în regimul nostru de activitate (metodologia). În fine, se cere precizată perioada de aplicare a programului, precum și metodele de verificare a rezultatelor obținute (autoevaluarea).

Trecerea la un program de autoeducație presupune prezența unui ideal de viață, încrederea în forțele proprii, o autocunoaștere obiectivă și hotărârea fermă de a învinge eventualele obstacole ce vor apare.

Convingerea că rezultatele autoeducației pot fi și sunt, de obicei, superioare celor obținute prin educație, trebuie să-i călăuzească pe toți cei care au momente de ezitare înainte de a trece la acțiune, la aplicarea unui program propriu de autoformare.

Două tipuri de exerciții i se oferă fiecărui candidat la autoeducație: *naturale* și *speciale*. Este bine să se înceapă cu cele naturale pe care le oferă munca, învățătura, timpul liber, jocul, eventualele îndeletniciri preferate (lectură, șah, muzică etc.). Situații banale ne pot atrage atenția asupra necesității de a ne controla și impune un regim mai sever în activitate. Exemplu: părăsirea unui lucru înainte de a-l termina, întreruperea lecturii unei cărți, fără motive temeinice, intervenția într-o discuție înainte ca interlocutorul să-și termine argumentarea, amânarea unui lucru fără motive, denaturararea conștientă a unui fapt, a unei întâmplări etc. Toate acestea sunt semnele care impun o analiză a cauzelor, a frecvenței lor, a urmărilor etc., care să ducă la adoptarea unor procedee de autoeducație.

Exercițiile *speciale* pot fi de foarte multe feluri, după natura exercițiilor (fizice sau mintale); după domeniul vizat (morale, estetice, intelectuale etc.); după durată (de lungă sau scurtă durată);

după țelul urmărit (de cercetare, de dezvoltare sau de perfecționare) etc., ele supunându-se, în linii generale, acelorași reguli.

Între mijloacele și tehnicile cele mai simple care stau la dispoziția oricui pot fi amintite: autoîmbărbătarea, autoaprobarea, autoobligațiile, asumate în prezența altora, mai ales a unor persoane pe care le respectăm, în mod deosebit. Știindu-ne timizi, de exemplu, ne putem autoîncuraja spunându-ne că această deficiență se poate combate și supunându-ne unui program de înlăturare a acestei însușiri.

Iată și alte *metode:* jurnalul intim, autoobservația, autoanaliza, autocontrolul și autoraportul ca metode de *control,* critica și autocritica, autocomanda, autoconvingerea, autosugestia, comunicativitatea, exemplul ca metode de *autostimulare* și autoexersare; jocul și comparația ca metode *practice,* precum și autodezaprobarea și renunțarea ca metode de *constrângere.* Un asemenea registru variat și bogat pretinde unele diferențieri și nuanțări a diverselor procedee și mai ales sublinierea eficienței celor accesibile și ușor de utilizat.

Exemplul lui Demostene, care și-a învins bâlbâiala prin exerciții de respirație și vorbire, cu pietricica în gură, pe malul mării, este edificator și încurajator în același timp. Despre Goethe se spune că se urca pe clădiri înalte pentru a-și învinge teama și amețeala.

Programul concret de autoeducație trebuie să înceapă încă în etapa în care educația își exercită influența, ele mergând la început, paralel. Aceasta începe prin respectarea întocmai a obligațiilor asumate (în școală sau la locul de muncă), prin executarea promptă a dispozițiilor primite, prin ducerea până la capăt a unor lucrări începute.

A fi chibzuit în acțiuni, a economisi timpul, a nu te lăsa dus de întâmplare, ci a-ți impune voința, a te întreba mereu care este scopul acțiunii, a-ți spune că ceea ce este greu nu este și imposibil, a nu vedea în anumite greșeli lucruri ireparabile, a nu-ți face nici o concesie, mai ales la început etc. sunt, de asemenea, reguli care-ți pot fi de folos în programul de autoeducație. Cunosc cazuri de tineri care și-au impus să nu guste nici o picătură de băutură alcoolică, timp de un an, să se abțină de la orice impolitețe, să citească în fiecare zi măcar o pagină de carte, să nu mai fumeze deloc etc. și care au reușit să-și respecte întocmai programul, obținând succesul dorit.

În fine, un autocontrol sever și sistematic este absolut necesar în programul de autoeducație. Cu toate că timpul prezent prin ritmul vertiginos, prin graba pe care o impune ne împinge spre su-

perficialitate, spre rezolvarea cu ușurință a unor probleme importante, este bine să ne întrebăm mereu dacă am făcut bine ceea ce am făcut, dacă nu se putea și altfel mai bine, să raportăm rezultatele la intenții, la obiectivul urmărit și să ne verificăm conduita, mai ales sub raport etic.

Rămâne la libertatea individului să aleagă din mulțimea formelor existente de autoeducare (audiere de conferințe, vizionare de expoziții, biblioteci, spectacole, cursuri de limbi străine, manifestări sportive, concerte educative, simpozioane, seri literare etc.) pe acelea care răspund mai adecvat preferințelor, gusturilor și năzuințelor sale (nici o zi fără lectură, nici o săptămână fără muncă) de a-și completa și a-și adânci pregătirea. Este important însă ca el să știe alege, să știe utiliza și să le acorde valoare, în funcție de rezultatele scontate.

Dacă în ceea ce privește organizarea și punerea la dispoziție a mijloacelor de autoinstruire și autoeducare importante îndatoriri îi revin societății, în ceea ce privește alegerea, folosirea și valorificarea lor îi revin în întregime și necondiționat individului. Este necesară formarea, exersarea și valorificarea potențelor autoeducative, mai ales ale tinerilor, pentru ca ei să-și poată modela personalitatea în funcție de idealul ales în conformitate cu exigențele unei societăți aflată în plin progres. Reținerea unor teze în acest domeniu ar putea stimula interesul tuturor pentru o autoeducație sistematică și productivă. Procesul de autoeducație este mult mai nuanțat, mai subtil și mai complex decât apare la prima vedere. Deși este tratat adeseori liniar, uitându-se elementele care se interpun între aceste momente, uniliniaritatea este tot mai puțin susținută și înlocuită cu o abordare sistemică și multidisciplinară. Oricine se încumetă să-și făurească un program de autoeducație poate constata ușor că zona neprevăzutului se îngustează mereu, crescând în schimb cea în care acționează elementele controlabile. Această stăpânire prin autocontrol sporește încrederea și mobilizează energia pentru noi acțiuni. Decalajul existent adeseori între proiecte și rezultate, între așteptări și realizări cere o continuă restructurare a modului de a reacționa, de a recepta și analiza realitatea. Educatul nu primește pasiv influențele mediului extern, ci prin filtrul experienței personale și prin activitatea pe care o desfășoară. Ajutat să înțeleagă acest lucru, elevul va prelua mai ușor controlul unora din componentele asupra cărora trebuie să acționeze.

Tinerii percep mai greu mișcarea, schimbarea și transformarea fenomenelor și mai ușor stabilitatea și fixitatea lor. Ei trebuie ajutați să perceapă corect *dinamica fenomenelor*, inclusiv a celor ca-

re-i privesc nemijlocit. Sesizând ceea ce este schimbător și constant în conduita lor, elevii vor deveni mai atenți la elaborarea programului de autoformare.

Cunoașterea de sine este rezultatul unei preocupări (autoanalize) mai îndelungate și profunde privind calitățile și limitele referitoare la toate domeniile de activitate. Realizarea unei consonanțe afective cu educatorul va face mai eficace cooperarea. O atmosferă emoțională pozitivă, destinsă favorizează succesul în educație, adevăr cunoscut de orice educator.

Îndrumarea elevului în procesul de autocunoaștere de către educator este necesară și binevenită pentru dezvoltarea relațiilor sale cu el și pentru a-și asigura colaborarea acestuia.

Relațiile interpersonale presupun o astfel de colaborare și dezvoltă sentimentele de securitate și solidaritate. Ambii parteneri ai relației educaționale își vor aprecia creșterea competenței după performanțele obținute, după eficiența acțiunilor întreprinse. În relația educator-elev competența devine o formă de control reciproc și în același timp de evaluare formativă.

Extinderea acestor elemente subliniază și mai mult rolul conștiinței de sine al subiectului în tot procesul autoeducației în elaborarea conținutului și a tehnicilor de lucru. Întâi, este evidentă ponderea pe care o are subiectul în precizarea scopului autoeducației, apoi în elaborarea celorlalte componente. Mai departe, tot subiectului îi revine rolul principal de a-și stabili programul de lucru pentru a-i da consistență, caracter sistematic și, în fine, lui îi incumbă inițiativa de a apela la educator, la cei pe care-i consideră îndreptățiți să-l îndrume și atunci când apreciază că e cazul. Firește, nu mai trebuie să amintim că *autoevaluarea* ține tot de el și că se face tot după criterii proprii, chiar dacă actul este raportat la niște norme comune vieții colectivității în care-și desfășoară activitatea.

Pe scurt, câteva criterii orientative îl pot ajuta pe cititor să-și formuleze un plan de autoeducație:

a) existența unei voințe puternice de schimbare;

b) conștiința clară a insuficiențelor pe care vrea să le lichideze;

c) stabilirea unui program (obiective, metode, regim, durată, etc.) de lucru;

d) aprecierea rezultatelor și decizia privind conduita.

Parcurgerea acestor etape constituie și un element de control.

Aplicarea unui asemenea program de autoeducație dovedește nu numai superioritatea ei, ci și certitudinea că putem fi oricând autorii propriei noastre deveniri, a unui adevărat „curriculum" care să ne reprezinte și să ne satisfacă.

Citatul din cugetările lui Brâncuşi, pus în capul acestui articol, trebuie să ne fie un „memento", în situaţiile în care ezităm sau refuzăm luarea unei decizii.

Prioritatea unor obiective pozitive în programul de autoeducaţie şi soluţionarea lor satisfăcătoare, constituie şi un îndemn la cuprinderea şi a unora privind lichidarea unor deficienţe; succesele obţinute alimentând încrederea în posibilităţile certe ale autoformării şi chiar a autodezvoltării.

În procesul autoeducaţiei încă n-au fost suficient analizate rolul şi contribuţia familiei, a metodologiei didactice, a dirigintelui, precum nici valorificarea conţinutului diferitelor obiecte de învăţământ în sensul stimulării autoeducaţiei.

De asemenea, pregătirea viitorilor educatori nu acordă suficientă atenţie modalităţilor de stimulare a autoeducaţiei, relaţiei autoeducaţiei cu recalificarea, reeducarea şi integrarea psiho-socială, probleme implicate nemijlocit în procesul autoformării şi al creativităţii.

Dacă tânărul ştie că asimilarea valorilor şi a culturii este eficientă numai dacă ea stimulează capacităţile sale (intelectuale şi morale creatoare), cu ajutorul unor metode adecvate, sigur va avea o altă atitudine în procesul propriei formări. O asemenea grijă se cere asociată şi cu o îmbogăţire a finalităţilor educaţiei, cu accent pe producerea valorilor estetice, morale, spirituale în general.

Şcoala poate şi trebuie să meargă în întâmpinarea tendinţei adolescentului de a se elibera de un „control autoritarist", oferindu-i la timp şi cu multă competenţă şi generozitate mai multe modalităţi de autoformare şi de afirmare a personalităţii, ajutându-i să înţeleagă că implicarea şi asumarea chiar şi a eşecurilor reprezintă începutul unei redresări şi reconvertiri.

Toate acestea subliniază şi prefigurează şi mai mult, rolul autoeducaţiei pentru realizarea unei educaţii permanente la scară socială. Membrii unei colectivităţi sensibilizaţi pentru nevoia unei educaţii permanente pot contribui rapid la realizarea unui astfel de deziderat, mai ales prin acceptarea unui program de autoeducaţie, chiar dacă ei concomitent sunt solicitaţi şi pentru un program de educaţie permanentă.

În fine, o punte de legătură între autoeducaţie şi educaţia permanentă o constituie pe lângă nota lor comună un ideal de *educaţie integrală*. Accentul rămâne pus, în ambele cazuri, când pe o latură, când pe alta a persoanei, după cum autocunoaşterea şi nivelul de aspiraţie se modifică în procesul autodezvoltării.

O persoană conştientă de lacunele sale în domeniul educaţiei estetice va pune accent pe completarea acestora, cea sensibilizată

pentru lipsurile din domeniul intelectual (informații științifice, noutăți în tehnica documentării, stil de lucru etc.) va căuta să-și lichideze aceste lipsuri și își va orienta programul de autoeducație în această direcție. Același lucru se va petrece, la altă scară, firește și în educația permanentă. Grupul, instituția, întreprinderea etc. vor pune accentul, în opera de educație pe elementele care prezintă interes pentru instituția respectivă (cele profesionale) și pentru persoanele în cauză (cultura generală, etc.).

Obiectivele autoeducației și ale educației permanente trădează, de fapt, aceste orientări și arată nu numai notele lor comune ci și valorile care au stat la baza elaborării lor. Cu toate elementele comune, educația permanentă nu se substituie autoeducației sau invers, ci fiecare prin specificul propriu, aspiră să contribuie la realizarea idealului de personalitate, preconizat de societate și de grupul sau colectivitatea în care trăiește fiecare.

Rămâne pe primul loc autoeducația în domeniul *moral* și al *vieții cetățenești*, în care oricând mai putem perfecționa ceva. Este domeniul în care se cere, se poate și se așteaptă cel mai mult. Relațiile cu ceilalți, atitudinea față de anumite valori, conduita în colectiv, principialitatea și demnitatea, responsabilitatea și curajul, toleranța și întrajutorarea etc. pot deveni oricând și pentru oricine obiective ale autoeducației.

Utilizarea judicioasă a condițiilor pe care timpul modern le oferă pentru realizarea *calității autoeducării* este în funcție de sistemul motivațional al persoanei, de organizarea socială a acestor mijloace și de valoarea și volumul timpului liber. Adultul recurge, mai mult sau mai puțin sistematic la autoeducație și autoinstruire, în raport cu nivelul de dezvoltare al conștiinței și cu influențele suferite din partea mediului înconjurător.

Pentru viitor, însă, școala va trebui să acorde o atenție mai mare acestui fenomen, educând tineretul pentru a ști să folosească din plin și cu pricepere, această dimensiune a vieții moderne.

Ceea ce este dificil în activitatea cu cei tineri este faptul că nu pot fi convinși ușor de avantajele autoeducației numai prin argumente teoretice, logice etc., iar cele practice devin eficiente abia după ce ei au fost antrenați într-o acțiune de autoeducație și s-au convins personal de avantajele ei. Exemplele sunt aici cele mai convingătoare argumente. Autoeducația cere efort și își dezvăluie virtuțile abia după un număr de acțiuni, de exerciții și antrenamente, bine elaborate și judicios conduse.

Poate cea mai indicată cale în această direcție o constituie antrenarea treptată a copilului într-un sistem de *exerciții* care să-l ajute să-și dezvolte aptitudinile și să-l convingă de avantajele

unor astfel de activități și exerciții. Acesta este de fapt rolul educației, iar efectele ei trebuie să se vadă tocmai la capacitatea tînărului de a-și organiza și continua un astfel de program după ce intervenția educatorului sau a școlii s-a redus sau a încetat. Nicolae Iorga spunea: „Școala trebuie să te învețe a fi propriul tău dascăl, cel mai bun și cel mai aspru" (8, p. 366).

Cu adulții este ceva mai ușor de lucrat pentru că ei sunt mai receptivi la argumentele practice și mai conștienți de urmările unei atitudini concrete. Exemplul, atunci cînd acesta poate fi perceput nemijlocit, poate influența sensibil conduita tînărului. Este cazul părinților, al colegilor sau al dascălilor care pot demonstra rolul unor exerciții de comportament în consolidarea unor însușiri personale prin autoeducație.

Anticipând rezultatele posibile ale unei (acțiuni) autoeducații de masă, se poate spune că școala este chemată și îndreptățită să stimuleze o atitudine receptivă și militantă favorabilă autoperfecționării în rîndurile tineretului. Și din acest punct de vedere școala ar trebui să devină un vast teren experimental, lărgind mereu sfera atribuțiilor individului în domeniul educației.

Ținând seama că granița între educație și autoeducație este atât de labilă școala ar putea include în programul ei cîteva categorii de exerciții care să satisfacă simultan cerințele ambelor obiective. La fel, instituțiile cultural-educative și formele de lucru cu adulții ar putea face un loc mai însemnat, în programul lor, pentru problemele de autoeducație, venind, în felul acesta în ajutorul celor dispuși să treacă de la intenții la faptă.

Acțiunea largă de autoeducație reprezintă, de fapt, o luptă cu inerția, cu rutina, cu conformismul, cu lenea și cu superficialitatea și de aceea merită să fie inițiată și sprijinită cu toată energia.

Bibliografie

1. Aslan G., *Educația prin sine însuși*, București, Editura Librăria Leon Alcalay, 1912.
2. Barna A., *În puterea noastră, autoeducația*, București, Editura Albatros, 1989.
3. * * * *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
4. Comănescu I., *Autoeducația — azi și mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 199 .

5. Dan Spânaiu, Georgeta, *Cunoașterea de sine și succesul*, București, Editura Albatros, 1980.
6. Dave, R. H. (sub red.), *Fundamente educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
7. Faure E., *A învăța să fii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
8. Iorga N., Cugetări, apud *Proverbe, cugetări, definiții asupra educației*, București, Editura Albatros, 1978.
9. Pavelcu V., *Automodelarea personalității*, în vol. *Perfecționarea și autoperfecționarea*, editat de „Revista de pedagogie", București, 1981.
10. Pavelcu V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
11. Pavelcu V., *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Junimea, Iași, 1976.
12. Pelletier D., Bujold R. et colab., *Pour une approche en orientation*, Québec — Canada, Edit. Gaëtan Morin, 1984.
13. Rudică T., *Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruistă*, Iași, Editura Junimea, 1979.
14. Toma S., *Autoeducația — Sens și devenire*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
15. Voiculescu M., *Gândirea aforistică în cultura română*, București, Editura Academiei R.S.R.
16. Zapan Gh., *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.
17. Zlate M., *Omul față în față cu lumea*, Bucuresti, Editura Albatros, 1988.

Dimensions of education

— Summary —

The volume "Dimensions of Education" represents the result of the author's older preoccupations and a synthesis of the processing of studies and articles published along the years.

The work is mainly based on the one hand on the texts in "Education and Personality" (1995), to which newer themes have been added in order to complete to domain and enrich the reader's information on present-day educational problems.

It is addressed both to the educators as well as to all those who one way or another exert an educational "function" along with their basic one (parents, engineers, military people, enterprise leaders, a.s.o.). Being convinced that the science based pedagogical information, verified in practice can bring important service to readers regarding different aspects of educational practice (Continuous training, self-education, socio-professional integration, etc.) and can modify, better and consolidate the present positive results, the book offers several useful recommandations and advice to the reader.

Reading through the book "Dimensions of Education" constitites for the reader a good opportunity to consider and analyse present-day situations in order to find the optimum modalities so that they themsolves might bring their contribution to the improvement of the social relationships and the educational atmosphere within their community.

The approaching and treatment of different problems such as: Education — The Object of Study for Educational Sciences (Chapter 1); Intellectual Education — The Condition of the Shaping of a Complete Personality (Chapter 2); Religious and Moral Education — The Nucleus of a True Personality (Chapter 3); Education and Socio-Professional Integration (Chapter 4); Aesthetic Education — An Essential Component of General Culture (Chapter 5); Continuous Training — An absolute Imperative (Chapter 7); Self-education — A Modern Person's Attribute (Chapter 8) offer the reader an exact and present-day image of the situation and level of the main preoccupation of our present school. It arguments and proposes several concrete recommandations for the shaping of the future generations of specialists.

Educational sciences, determined to surpass the present level and to offer some optimistic perspectives for the domain of education address all the competent and benevolent people asking them to get involved in the achievement of formative objectives meant to influence in a positive way any sector of our existence.

Wo hope that the reading of the book "Dimensions of Education" will sensitize the reader and determine them to examine more critically the influences exerted upon them and especially that it will help them turm to good account within every day conduct whatever positive offers on behalf of the social democratic and liberal circumstances.

The nine chapters of the book intend to highlight the remarcable potential each of us disposes of in order to create a value statute according to the resources set into action. Our accomplishment as personalities as well as our contribution we might bring to the development of society depend on these individual resources set into action and on the ability with which we can make use of those offered by society.

The meeting point of the education sciences in man, his shaping and his becoming. Their contribution, the quantitative and qualitative ones, to the enduring and complicated process of each person's "self-development" is nuanced and different.

Dimensionen der Erziehung

— Zusammenfassung —

Das Werk „Dimensionen der Erziehung" ist das Ergebnis älterer Beschäftigungen des Verfassers und es bildet eine Synthese einiger Während der Jahren veröffentlichten Studien und Beiträge.

Das Werk beruht sich hauptsächlich auf den Texten des Werkes „Erziehung und Persönlichkeit" (1995), zu denen ein Paar neue Themen hinzugefügt worden sind, die zur Ergänzung des Bereiches bestimmt sind und die dem Leser die Informationen über die heutigen Probleme der Erziehung vervollständigen.

Die Arbeit richtet sich sowohl an die Erzieher als auch an alle, die in einer irgendwelcher Form eine erzieherische „Funktion", außer der Grundrolle ausüben (Eltern, Ingenieure, Militäre, Unternehmenleiter, usw.). Mit der Überzeugung, daß die auf der Wissenschaft gerichtete und in der Praxis nachgeprüfte pädagogische Information den Lesern wichtige Dienste erweisen könnte, hinsichtlich der verschiedenen Aspekte der edukativen Praxis (ständige Erziehung, Selbsterziehung, sozioprofessionelle Integration, usw.), und, daß sie die heutigen positiven Ergebnisse verändern, verbessern und verstärken könnte, bietet ihnen dieses Werk manche Gedanken und Empfehlungen.

Das Lesen des Buches „Dimensionen der Erziehung" bildet für den Leser auch eine gute Möglichkeit die gegenwärtigen Situationen nachzudenken und zu analysieren, um die entsprechenden Wege zu finden, damit sie auch zu der Verbesserung der sozialen Beziehungen und des Erziehungklimas im Rahmen der Gemeinschaft zu der sie gehören, beitragen.

Die Behandlung und Besprechung mancher Probleme, so wie: Erziehung — Studiumsfach der pädagogischen Wissenschaften (Kap. I); Intelektuelle Erziehung — Bedingung der Bildung einer vollständingen Persönlichkeit (Kap. II); Geistige und religiöse Erziehung — Mittelpunkt einer Wahren Persönlichkeit (Kap. III); Erziehung und sozio-professionelle Integration (Kap. IV); Ästhetische Erziehung — ein wesentlicher Bestandteil der allgemeinen Bildung (Kap. V.); Die Ständige Erziehung — eine kategorische Forderung (Kap. VII.); Selbsterziehung — die Qualität des modernen Menschen (Kap. VIII.) bietet dem Leser ein genaues und gegenwärtiges Bild über die Lage und Stadium in denen sich die Haupt-

beschäftigungen unseres heutigen Schulwesen befinden. Es begründet und schlägt manche konkrete Empfehlungen für die Bildung zukünftiger Generationen von Fachleuten vor.

Die pädagogischen Wissenschaften, beschlossen das heutige Stadium zu überschreiten und dem erzieherischen Bereich optimistische Aussichten anzubieten, wenden sich vertrauensvoll an alle befugten und wohlgesinnten Personen, die sich in der Verwirklichung von bildenden Zwecken einbegreifen möchten, um das geistige Klima unserer Existenz positiv zu beeinflussen.

Wir hoffen, daß die Lektuüre des Buches „Dimensionen der Erziehung" den Leser sensibilisiert und ihn zwingt die sich auf ihn gerichteten Einflüsse mit einem stärkeren kritischen Gefühl zu untersuchen, und, daß es ihm besonders helfen wird in seinen täglichen Betragen all was ihm die Veränderungen und die soziale, demokratische und liberale Umwelt bietet, zu verwerten.

Die neun Kapitel des Buches wollen die beachtenswerte Fähigkeit über die jeder verfügt unterstreichen, um eine Wertsatzung, gemäß der in Tätigkeit gebrachten Mittel, zu schaffen. Von diesen individuellen in Tätigkeit gebrachten Ressourcen und von der Fertigkeit, die von der Gesellschaft angebotenen Bedingungen zu gebrauchen, hängt sowohl unsere Verwirklichung als Persönlichkeit, als auch unser Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft ab.

Der Treffpunkt der Erziehungswissenschaften ist der Mensch, seine Bildung und Entwicklung. Ihr Beitrag, quantitativ und qualitativ, zum langen und komplizierten Prozeß der „Selbstentwicklung" jeder Person ist verschieden und abgestuft.

În colecția **Idei Pedagogice contemporane** *au mai apărut:*

Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului,* 1994

Constantin Sălăvăstru, *Logică și limbaj educațional,* 1994

Mircea, Cristea, *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică,* 1994

Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX,* ediția a doua, revizuită, 1995

Ion Holban, *Testele de cunoștințe,* 1995

Andrei Barna, *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice,* 1995

Jose Luis Garcia Garrido, *Fundamente ale educației comparate,* (trad. de Paula Braga) 1985

Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației,* 1995

Vasile Bunescu, *Învățarea deplină,* 1995

Anca Dragu, *Structura personalității profesorului,* 1996

Sorin Cristea, *Pedagogia generală. Managementul educației,* George Văideanu, *Unesco — 50 — Educație,* 1996

Petru Lisievici, *Calitatea învățământului, Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare,* 1997

Elena Macavei, *Pedagogie,* 1997

Ioan Cerghit, *Metode de învățământ,* ediția a III-a, 1997

Coli de tipar: 14,50
Format: 61×86/16
Bun de tipar: 05. 02. 1998
Nr. plan: 4078

Tiparul executat la:
Imprimeria „ARDEALUL" Cluj
B-dul 21 Decembrie nr. 146
România
Comanda nr. 70401

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lei 18000 ISBN 973-30-5933-1

Născut în 1915 în localitatea Daia Română, județul Alba;

Activitatea profesională

În 1938 absolvă Facultatea de Litere și Filosofie în cadrul Universității din Cluj;
Director al Oficiilor de Orientare Profesională din Oradea, Arad, Sibiu;
În 1946 revine în Cluj, la Institutul Psihotehnic;
Director al Centrului de Cercetări pentru Recuperarea Deficienților;
Din 1950 este cadru didactic la Universitatea din Cluj – mai întâi la Catedra de psihologie, apoi la cea de pedagogie unde, în 1968, obține titlul de doctor.
Șef al Catedrei de pedagogie – psihologie și metodică a Universității clujene.
Membru corespondent al Academiei de Științe Sociale și Politice.

Spicuim din bogata sa operă:

Preorientarea profesională a tineretului, Cartea Românească, Cluj 1948;
Ce va deveni copilul meu? E.D.P., București, 1962;
Pregătirea copiilor din clasele V–VIII pentru alegerea profesiunii, E.D.P., București, 1964;
Contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor, E.D.P., București, 1969;
Cercurile în liceu, E.D.P., București, 1971;
Educație și contemporaneitate, Editura Dacia, Cluj, 1972;
Educația prin artă și literatură, E.D.P., București, 1973;
Pedagogie, Manual pentru clasa a XI-a, licee pedagogice, E.D.P., București, 1978 (și reeditat);
Dicționar de pedagogie (în colectiv de autori), E.D.P., București, 1979;
Sinteze de pedagogie contemporană (coord., în colaborare), E.D.P., București, vol. I 1982, vol. II 1983, vol. III 1988;
Educație și personalitate, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj, 1991.

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A. BUCUREȘTI